



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*A WEB 2.0 NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS  
NA DISCIPLINA DE INGLÊS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Informática Educacional -

*Elisabete Moraes das Neves Viana*

Porto, junho de 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*A WEB 2.0 NA CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS  
NA DISCIPLINA DE INGLÊS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Informática Educacional -

*Elisabete Moraes das Neves Viana*

Trabalho efetuado sob orientação de:

*Professor Doutor António Manuel Valente de Andrade*

Porto, junho de 2013

À Mafalda,

*Se eu te pudesse deixar algum presente,  
deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos.  
A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo decorrer do tempo.  
Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem.  
A capacidade de escolher novos rumos.  
Deixaria para ti, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável.  
Além do pão, o trabalho.  
Além do trabalho, a acção.  
E, quando tudo mais faltasse, um segredo:  
o de buscar no interior de si mesmo  
a resposta e a força para encontrar a saída.*

*Mahatma Ghandi*





## **AGRADECIMENTOS**

Nesta ocasião, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, pelo seu apoio e estímulo, tornaram possível a realização deste projeto.

À minha família, pela falta de disponibilidade e pelo tempo que deixei de vos dedicar.

Ao Professor António Andrade, pelo incentivo, pela disponibilidade constante, a atenção, o cuidado e o rigor que colocou na orientação deste trabalho.

Aos restantes professores e aos colegas deste mestrado, pelo acompanhamento e apoio prestado.

Aos meus amigos e colegas da Escola Pintor Mário Augusto, de Alhadas, pelos seus preciosos contributos, muitas das vezes sem mesmo o perceberem.

A todos os que colaboraram, de forma direta ou indireta, para a realização desta tarefa.

A todos, o meu muito obrigada.



## RESUMO

À medida que o mundo em que vivemos sofre importantes transformações, à semelhança do que acontece com os nossos alunos, o atual sistema educativo enfrenta o desafio de os reconquistar, bem como de os preparar para o exercício de uma cidadania plena, em que sejam capazes de responder a uma nova realidade, de forte cariz tecnológica, mais exigente e seletiva. Responder ao desafio significa integrar, em contexto escolar, ferramentas intrinsecamente embrenhadas no seu quotidiano, bem como adotar novas práticas pedagógicas, capazes de ir além dos conteúdos curriculares, proporcionando aos estudantes competências no domínio da meta-aprendizagem.

O presente trabalho teve como objetivo estudar a utilização de ferramentas da *Web 2.0* como estratégia na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês, enquanto língua estrangeira, no ensino básico.

Nesse contexto, tentou-se apurar se este recurso contribui para desenvolver competências comunicativas em Língua Inglesa, descrevendo as estratégias implementadas no processo de ensino e aprendizagem e avaliando a qualidade dos diversos trabalhos executados no âmbito das diferentes dimensões que integram a aprendizagem de uma língua estrangeira. Pretendeu-se igualmente verificar se a utilização destas ferramentas induz um maior envolvimento e interesse dos alunos, motivando-os para a aprendizagem da Língua Inglesa, bem como um aumento do seu espírito colaborativo e da sua autonomia.

A metodologia de investigação adotada foi a investigação-ação, envolvendo o professor/investigador e os alunos de uma turma de Inglês do 6.º ano de escolaridade, tendo sido recolhidos dados resultantes da observação direta, da análise dos materiais produzidos pelos alunos, das reflexões de final ciclo e dos diversos questionários colocados aos alunos.

Os resultados obtidos mostram que a *Web 2.0* se constitui como um espaço privilegiado para contribuir para a formação integral do aluno, promovendo não só competências comunicativas em Língua Inglesa mas também competências essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e crítica, numa paisagem cada vez mais digital.

**Palavras-chave:** competências essenciais; Língua Inglesa; *Web 2.0*



## ABSTRACT

As the world we live in undergoes important changes, just as our students do, the current educational system faces the challenge of winning them back and preparing them for an exercise of full citizenship, where they have to respond to a new reality, highly technological, more demanding and selective. Meeting this challenge means incorporating the tools students already use daily in school activities and adopting new educational practices, that go beyond curriculum content, providing meta-learning skills.

This paper is aimed at studying the use of *Web 2.0* tools as a strategy in the construction of meaningful learning in the English class, as a foreign language, in elementary school.

In this context, the purpose was to ascertain if that resource helps to develop communication skills in English Language, by describing the strategies implemented in the process of teaching and learning and assessing the quality of the different tasks set to develop the various skills that are considered vital when learning a foreign language. The goal was also to check if these tools lead to greater involvement, motivating students to learn English, and promote their autonomy and collaborative skills.

The action research was the methodology used in this study, which involved the teacher/researcher and a class of elementary students of English. Data was collected from direct observation, analysis of the materials produced by students, reflections at the end of each cycle and from the different student surveys.

The evidence shows that *Web 2.0* is a privileged space which contributes to students' integral education, providing not only an opportunity for developing communicative skills in the English Language, but also key competences for the exercise of active and critical citizenship in a more and more digital landscape.

**Keywords:** key competences; English language; *Web 2.0*



# ÍNDICE GERAL

---

AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT .....	VII
<b>I - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1 – PERTINÊNCIA DO TEMA .....	1
2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	3
3. QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO .....	4
4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	4
5. ESTRUTURA DO TRABALHO .....	5
<b>II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
1. AS TIC NA EDUCAÇÃO.....	7
1.1. Enquadramento histórico da integração das TIC em contexto escolar .....	8
1.2. As TIC no contexto Português .....	13
2. A WEB 2.0.....	19
2.1. A Web 2.0 e as práticas pedagógicas .....	22
2.2. A Web 2.0 e o novo paradigma de ensino e aprendizagem .....	25
2.2.1. <i>Uma aprendizagem baseada na pesquisa e na gestão de informação diversa</i> .....	26
2.2.1.1. <i>O papel do professor</i> .....	27
2.2.2. <i>Colaboração, interação e coconstrução de saberes</i> .....	30
2.2.2.1. <i>A Web 2.0 e as comunidades de prática</i> .....	31
2.3. O potencial pedagógico da Web 2.0 .....	33
2.4. A Web 2.0 e o ensino das Línguas Estrangeiras.....	37
2.5. Ferramentas da Web 2.0 com potencial pedagógico .....	42
2.5.1. <i>Ferramentas de produção</i> .....	46
2.5.1.1. <i>O podcast</i> .....	47
2.5.1.2. <i>O wiki</i> .....	49
2.5.2. <i>Ferramentas de publicação</i> .....	49
2.5.2.1. <i>O blogue</i> .....	50

2.5.2.2. O <i>slidecast</i> .....	51
2.5.3. Ferramentas de comunicação.....	52
2.5.3.1. Ferramentas de comunicação síncrona.....	52
2.5.3.2. Ferramentas de comunicação assíncrona .....	53
2.5.4. Outras ferramentas Web 2.0.....	53
2.5.4.1. <i>Bitly</i> .....	53
2.5.4.2. <i>LyricsTraining</i> .....	54
2.5.4.3. <i>QR codes</i> .....	55
2.5.4.4. <i>Scribble</i> .....	56
2.5.4.5. <i>Tagxedo</i> .....	56
3. A LITERACIA DIGITAL.....	57
4. AMBIENTES DE APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTAS .....	62
4.1. O modelo CLE de Jonassen .....	62
4.2. O modelo REALs.....	65
4.3. Princípios elementares de instrução segundo Merrill .....	66
4.4. Modelo ARCS de John Keller da motivação do aluno.....	66
<b>III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>67</b>
1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO .....	67
2. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO .....	67
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ADOTADA: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	67
4. O OBJETO DE ESTUDO .....	74
4.1. População .....	74
4.2. Amostra.....	74
4.3. Campo de investigação .....	75
5. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	75
5. 1. Observação direta participante .....	76
5.1.1. O <i>diário do investigador</i> .....	77
5.1.2. <i>Grelhas de observação</i> .....	78
5. 2. A análise de documentos .....	79
5. 3. Questionários .....	81
5. 4. Os relatórios de final de ciclo.....	81
6. MÉTODOS, TÉCNICA E FERRAMENTAS DE TRATAMENTO DE DADOS .....	82



<b>IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>83</b>
1. INTRODUÇÃO .....	83
2. A PLATAFORMA PARA A CRIAÇÃO DO BLOGUE .....	89
3. AVALIAÇÃO PRÉVIA DA LITERACIA DIGITAL .....	90
4. AVALIAÇÃO PRÉVIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM .....	94
5. O 1.º CICLO DA INVESTIGAÇÃO.....	95
5.1. Primeira sessão .....	96
5.2. Segunda sessão .....	98
5.3. Terceira sessão .....	100
5.4. Quarta sessão .....	102
5.5. Síntese dos resultados obtidos no 1.º ciclo .....	106
5.6. Reflexão de final de ciclo .....	107
6. O 2.º CICLO DA INVESTIGAÇÃO.....	109
6.1. Primeira sessão .....	110
6.2. Segunda sessão .....	112
6.3. Terceira sessão .....	114
6.4. Síntese dos resultados obtidos no 2.º ciclo .....	117
6.5. Reflexão de final de ciclo .....	119
7. O 3.º CICLO DA INVESTIGAÇÃO.....	121
7.1. Primeira sessão .....	122
7.2. Segunda sessão .....	124
7.3. Terceira sessão .....	126
7.4. Síntese dos resultados obtidos no 3.º ciclo .....	128
7.5. Reflexão de final de ciclo .....	129
8. REFLEXÃO DOS ALUNOS SOBRE O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM .....	130
<b>V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>135</b>
1. INTRODUÇÃO .....	135
2. RESULTADOS DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS PELOS ALUNOS .....	136
2.1. As competências comunicativas em Língua Inglesa .....	136
2.2. A dimensão “Saber Aprender” .....	141
2.2.1. A participação .....	141
2.2.1.1. A participação e o perfil dos estilos de aprendizagem.....	142
2.2.1.2. Os comentários.....	143
2.2.2. A autonomia e a capacidade de resolução de problemas.....	144

2.2.3. O espírito colaborativo e de partilha .....	146
2. O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	147
<b>VI - CONCLUSÕES .....</b>	<b>151</b>
1. SÍNTESE DO TRABALHO .....	151
2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO REALIZADO .....	152
3. PRINCIPAIS CONTRIBUTOS DO TRABALHO REALIZADO .....	152
4. TRABALHOS FUTUROS .....	156
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>167</b>
APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	169
APÊNDICE B – DOCUMENTOS UTILIZADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	249
APÊNDICE C – FIGURAS .....	305
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>327</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>FIGURA 1:</b> FRISO CRONOLÓGICO DAS INICIATIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TIC EM PORTUGAL (PACHECO, 2010, ANEXOS, P. 3, ADAPTADO) .....	13
<b>FIGURA 2:</b> <i>WEB 1.0 VERSUS WEB 2.0</i> (CICCARELLI, 2006, ADAPTADO) .....	20
<b>FIGURA 3:</b> CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E TECNOLÓGICO DO CONTEÚDO (COSTA <i>ET AL.</i> , 2012, P. 95) .	25
<b>FIGURA 4:</b> TAXINOMIA DIGITAL DE BLOOM (ORMISTON, 2011, P. 40).....	43
<b>FIGURA 5:</b> COMPONENTES DA LITERACIA DIGITAL (FUTURELAB, 2010, P. 19) .....	58
<b>FIGURA 6:</b> THE 21 <sup>ST</sup> CENTURY KNOWLEDGE-AND-SKILL RAINBOW (TRILLING E FADEL, 2009, P. 48, ADAPTADO).....	61
<b>FIGURA 7:</b> ESPIRAL DE CICLOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (SOUSA <i>ET AL.</i> , 2008, P. 19).....	70
<b>FIGURA 8:</b> PLANO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	73

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>GRÁFICO 1:</b> NÍVEL DE CONHECIMENTO DE FERRAMENTAS DA <i>WEB 2.0</i> .....	92
<b>GRÁFICO 2:</b> AUTOAVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA INGLESA .....	93
<b>GRÁFICO 3:</b> AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS (QUESTIONÁRIO FINAL DO 1.º CICLO) .....	108
<b>GRÁFICO 4:</b> AUTOAVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA INGLESA, NO FINAL DA INVESTIGAÇÃO .....	131
<b>GRÁFICO 5:</b> PERCEÇÃO DO PROGRESSO REGISTADO NAS COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS.....	132
<b>GRÁFICO 6:</b> MÉDIA (%) DE RESPOSTAS CORRETAS POR ALUNO RELATIVAMENTE À COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA .....	136
<b>GRÁFICO 7:</b> MÉDIA DO Nº DE PALAVRAS E INCORREÇÕES POR ATIVIDADE NOS TRÊS CICLOS DA INVESTIGAÇÃO .....	137
<b>GRÁFICO 8:</b> PERCENTAGEM DE INCORREÇÕES POR Nº DE PALAVRAS .....	139
<b>GRÁFICO 9:</b> ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS .....	140
<b>GRÁFICO 10:</b> PERCENTAGEM MÉDIA DO Nº DE PARTICIPAÇÕES POR ALUNO E POR CICLO .....	142
<b>GRÁFICO 11:</b> RELAÇÃO ENTRE O PERFIL DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS .....	143
<b>GRÁFICO 12:</b> ANÁLISE COMPARATIVA DOS COMENTÁRIOS REALIZADOS PELOS ALUNOS.....	144
<b>GRÁFICO 13:</b> TEMPO MÉDIO DESPENDIDO NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	145

## ÍNDICE DE QUADROS

---

<b>QUADRO 1:</b> CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AQUANDO DA REFLEXÃO FINAL.....	133
--	-----

## ÍNDICE DE TABELAS

---

<b>TABELA 1:</b> SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ATIVIDADES DO 1.º CICLO .....	106
<b>TABELA 2:</b> RESUMO DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA (1.º CICLO).....	107
<b>TABELA 3:</b> SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ATIVIDADES DO 2.º CICLO .....	118
<b>TABELA 4:</b> RESUMO DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA (2.º CICLO).....	119
<b>TABELA 5:</b> SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ATIVIDADES DO 3.º CICLO .....	128
<b>TABELA 6:</b> RESUMO DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA (3.º CICLO).....	129

## I - INTRODUÇÃO

---

### 1 – PERTINÊNCIA DO TEMA

A generalização do uso da *World Wide Web*, associada à incessante evolução tecnológica, marca uma nova realidade, que se caracteriza por profundas alterações no modo como nos relacionamos com o conhecimento. Nesta sociedade em constante transformação, o conceito de aprendizagem ao longo da vida assume particular relevância, sendo necessário preparar as hodiernas gerações para novos desafios.

Diante deste novo paradigma, em que está a todos “reservado o papel de contínuos aprendentes dos saberes, métodos, instrumentos e atitudes que todos os dias se renovam ou actualizam” (Lagarto, 1994, p. 44), a Escola sofre grandes pressões no sentido na sua renovação, enfrentando o desafio de se adaptar à mudança, de acompanhar o desenvolvimento da sociedade, trazendo todas as suas inovações para o contexto educativo, sob pena de se tornar pouco atrativa, ou mesmo obsoleta, e, sobretudo, de não formar cidadãos ativos e críticos, capazes de responder a uma realidade cada vez mais tecnológica, exigente e seletiva.

A vertiginosa velocidade com que se desloca a máquina do tempo (...) faz com que não possamos distrair-nos a olhar embevecidos para um passado de práticas educativas assentes numa escola demasiado formal e rígida, por vezes, limitada pela opacidade dos muros curriculares mas também refreada pelos

medos da perda de controlo e da suplantação da figura professoral pelos ensinamentos que a “outra” escola, a que Friedman chamou de “paralela” (...) vai paulatinamente disseminando; sob o risco de ficarmos parados e presos num qualquer ponto de uma barra cronológica como figuras de cera à espera de um raio de sol que as derreta. (Bessa & Sousa, 2008, p. 4)

Acompanhar a mudança, significa integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem, por se constituírem como uma ferramenta incontornável para aprender nesta nova era, assumindo um papel insubstituível na preparação das novas gerações, sendo que Hargreaves, Earl e Ryan (2000) as consideram “talvez mais do que qualquer outra inovação (...), um recurso poderoso para reestruturar a escola” (p. 189).

Diversos projetos surgiram, assim, com o objetivo de integrar as TIC no sistema educativo português, culminando com a aprovação do Plano Tecnológico da Educação (PTE). Todavia, estudos posteriores revelam que o esforço para equipar as escolas não foram acompanhadas por alterações significativas no modo de ensinar, revelando que a simples introdução de tecnologias não contribui, por si só, para provocar mudanças efetivas que conduzam a uma melhoria da educação.

Os docentes constituem-se como os principais agentes de mudança, cumprindo uma função de suma importância no sentido de incorporar estas ferramentas num novo paradigma educativo conducente à alteração de práticas letivas, ainda demasiado magistrais, reorientando-as para novas abordagens estratégicas, em que a tecnologia seja uma ferramenta ao serviço das aprendizagens dos estudantes.

Reconhecendo-se a necessidade premente de uma constante atualização científica e tecnológica, numa realidade em que o tempo de vida do conhecimento e das aptidões profissionais diminuíram drasticamente, a aquisição de competências no domínio da meta-aprendizagem é por muitos apontada como a chave do problema.

A utilização de ferramentas associadas à *Web 2.0* tem por base uma filosofia pedagógica construtivista e socioconstrutivista, centradas no desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica do aluno, na sua participação ativa, na sua capacidade de mudança e autoformação. A aprendizagem vista como uma

atividade social, na qual o estudante constrói o seu conhecimento e é influenciado pela cultura e pela interação com outras aprendizagens.

O recurso a conteúdos e recursos da *Web 2.0* favorece a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, promotor de uma educação para as novas competências da era digital, fomentando “a aprendizagem dos pilares do conhecimento que sustentarão a sua aprendizagem ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser.” (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, cit. in Lima & Capitão, 2003, p. 54). Neste contexto, a disciplina de Inglês constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma competência intercultural, que contribua para uma formação mais global do aprendente, fundamental para conviver na sociedade multicultural que caracteriza o século XXI.

Estes novos espaços de construção do conhecimento implicam novas formas de interação, com forte vertente colaborativa, onde o professor assume o papel de “*guide on the side*” (Arends, 1995; Chue *et al.*, 1999; Melsa, 1997, cit. in Lima & Capitão, 2001, p. 57), o que marca um novo modelo de aprendizagem, que ultrapassa o ensino tradicional, reorientando-se para o construtivismo social.

The twenty-first century is all about creating and inventing (...) and sharing those things with an increasingly connected world. Our new, digital technology is dictating not only our kids’ future, but also the new paradigm for educating them. Our educators need to begin understanding this, and moving with its tide. If we’re smart, we’ll give our kids their heads (...) to use all their technology and passion to learn, as we steer them in positive directions and truly enjoy the ride. (Prensky, 2007, p. 3)

## **2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Esta investigação tem como principal objetivo estudar a utilização de ferramentas da *Web 2.0* como estratégia na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês, enquanto língua estrangeira, no ensino básico. Pretende-se descrever a dinâmica introduzida na sala de aula de modo a verificar se o recurso a estas ferramentas contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas em Língua Inglesa. Almeja-se, ainda, a criação de um ambiente de aprendizagem que estabeleça a ligação entre as vivências quotidianas dos alunos em contexto extraescolar, por forma a potenciar novas práticas

pedagógicas, mais estimulantes, colaborativas, criativas, promotoras do espírito crítico, da autonomia e da capacidade de aprender a aprender dos alunos, competências essenciais para o exercício de uma cidadania plena, à escala global, num quadro cada vez mais tecnológico.

### **3. QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO**

A pergunta à qual se pretende dar resposta nesta investigação é a seguinte: podem as ferramentas da *Web 2.0* promover aprendizagens significativas na disciplina de Inglês, enquanto língua estrangeira, no ensino básico?

Para tal, colocam-se outras questões complementares com o intuito de ajudar a responder à primeira: questiona-se até que ponto o recurso a ferramentas da *Web 2.0* contribui para melhorar as competências comunicativas dos alunos em Língua Inglesa; pergunta-se, ainda, se a utilização destas ferramentas aumenta o seu envolvimento e interesse nas atividades; por fim, procura-se saber em que medida este recurso contribui para o desenvolvimento da autonomia e do espírito colaborativo dos alunos.

### **4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

A investigação-ação é a metodologia adotada, sendo considerada apropriada para os estudos relativos a métodos e estratégias de aprendizagem, atitudes e valores. Este método conta com a participação ativa dos seus interessados, promovendo uma adoção refletida das inovações, funcionando como catalisador de conhecimento e impulsionador de uma mudança nas práticas das escolas.

Este estudo constitui-se como um processo sistemático de aprendizagem, desenvolvido num processo de investigação cíclico, que pressupõe a planificação da ação e a observação da mesma. No final de cada ciclo, procede-se a uma reflexão crítica, no sentido de interpretar os dados obtidos e preparar a fase seguinte, aperfeiçoando-se continuamente os métodos com vista a uma melhoria de resultados.



## **5. ESTRUTURA DO TRABALHO**

A dissertação é constituída por seis capítulos, organizados do seguinte modo:

Capítulo I – Introdução. Apresenta-se a pertinência do tema, definem-se os objetivos da investigação, colocam-se as questões orientadoras, procede-se a uma breve apresentação da metodologia de investigação utilizada e apresenta-se a estrutura do trabalho.

Capítulo II – Enquadramento teórico. Alude-se a revisão da literatura efetuada com vista a enquadrar a temática, focando aspetos e autores estruturantes

Capítulo III – Metodologia da investigação. Começa-se por introduzir a questão de investigação e as hipóteses de investigação, descrevendo-se e justificando-se, seguidamente, a metodologia de investigação adotada. Apresenta-se o objeto de estudo do trabalho, caracterizando-se a população, a amostra e o campo de investigação. Por fim, destacam-se os métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados, descrevendo e justificando a sua escolha, bem como os métodos e técnicas de tratamento de dados utilizados.

Capítulo IV – Apresentação dos resultados. Apresenta-se os resultados da avaliação prévia da literacia digital dos alunos e dos seus estilos de aprendizagem, bem como dos resultados obtidos em cada um dos ciclos da investigação. Revela-se, ainda, o resultado dos diversos questionários finais de ciclo e o conteúdo da reflexão dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem proposto.

Capítulo V – Análise e discussão dos resultados. Analisam-se e discutem-se os dados do estudo, referindo-se os resultados obtidos no âmbito das aprendizagens realizadas pelos alunos, nomeadamente no que concerne as competências comunicativas em Língua Inglesa e a dimensão “Saber Aprender”. Procede-se igualmente a uma análise do ambiente de aprendizagem implementado.

Capítulo VI - Conclusões. Procede-se a uma síntese do trabalho, indicando-se as limitações do estudo realizado, destacando-se os seus principais contributos e deixando-se sugestões para futuros trabalhos.

No final, apresentam-se as referências bibliográficas que integram o trabalho bem com os apêndices, com os documentos utilizados ao longo da investigação. O apêndice A contém os instrumentos de recolha de dados adotados, o apêndice B os documentos utilizados para a implementação das atividades e o apêndice C inclui as figuras. Por fim, apresenta-se o índice remissivo.

## **II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

### **1. AS TIC NA EDUCAÇÃO**

O mundo em que vivemos, muitas vezes designado por “sociedade da informação” (Castells, 2003, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011), “sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003) ou “sociedade da aprendizagem” (Pozo, 2004, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011), caracteriza-se por importantes transformações na forma como é encarado o conhecimento e o saber. Passou-se de um contexto de escassez de informação e saberes inertes para um cenário marcado pela abundância e pelo dinamismo dos conhecimentos, mas também pela caducidade e incerteza dos mesmos. Na sociedade atual, dispomos de novas formas de nos relacionarmos com o conhecimento, sendo que a aprendizagem ocorre nos contextos mais diversos, sejam eles formais ou informais, prolongando-se ao longo da vida. Neste cenário, a internet assume-se “como o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da actividade humana” (Castells, 2004, cit. in Coutinho & Alves, 2010, p. 207).

Mais do que um simples instrumento, Jonassen (2007) defende que as tecnologias se podem assumir como ferramentas cognitivas promotoras de aprendizagens significativas, parceiras intelectuais facilitadoras da construção do

conhecimento e da reflexão, ativadoras do pensamento crítico e criativo que, combinadas com o pensamento de conteúdo, criam competências de pensamento complexo. Segundo o autor, a utilização do computador para facilitar aprendizagens de ordem superior, que permitam transcender o pensamento elementar, deve-se constituir como um dos principais objetivos da educação.

### **1.1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA INTEGRAÇÃO DAS TIC EM CONTEXTO ESCOLAR**

Costa, Rodriguez, Cruz e Fradão (2012) constataam que “o desafio de usar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas encontra raízes em décadas de experiências e investigações sobre o uso das tecnologias e educação” (p. 35), sendo constantes as tentativas de recurso a diversos meios no sentido de promover e apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de identificar os principais momentos desse percurso, F. Costa (2007) adota como referência a cronologia proposta pela Association for Educational Communication and Technology identificando seis períodos:

- I. Um momento inicial (1923-1931)
- II. Um momento de consolidação (1932-1945)
- III. O momento posterior à Segunda Grande Guerra (1946-1957)
- IV. Um período de grande expansão (1958-1970)
- V. Um período de reafirmação e abertura (1971- 1982)
- VI. Um período determinado pelo impacto do computador (1983-1999)

O primeiro momento sugerido (1923-1931) corresponde ao aparecimento do filme e da rádio, sendo que várias iniciativas ocorreram no sentido de os incorporar nas práticas educativas enquanto transmissores de informação, numa perspetiva de apoio ao trabalho do professor. F. Costa (2007) considera que, embora de modo embrionário, emerge nesse momento o audiovisual enquanto novo campo de estudo. Em termos de influências teóricas, este período reflete os estudos sobre eficácia social, sobre o comportamento e sobre a medida mental. No tocante a uma teoria da aprendizagem, imperavam as ideias de connexionismo e associacionismo de Thorndike em que a associação entre

estímulo e impulso para a ação se configuravam como condição e espaço privilegiado para a aprendizagem ocorrer. No que respeita a metodologias de investigação, este período sofre influência dos psicólogos neobehavioristas.

O segundo período sugerido (1932-1945) caracteriza-se pela afirmação crescente do audiovisual, sobretudo em resultado da eficácia demonstrada na preparação rápida e eficiente de um grande número de soldados durante a Segunda Guerra Mundial. A utilização de tecnologias educativas assume, então, grande relevância nos sistemas de formação verificando-se as primeiras tentativas de estabelecer ligações entre as práticas pedagógicas e as teorias de aprendizagem e enquadrar teoricamente o ensino audiovisual. Nesta fase, as investigações levadas a cabo na área da Psicologia, tentando estabelecer a relação entre perceção e memória, têm particular importância.

O terceiro momento proposto (1946-1957) distingue-se pela crescente influência da Psicologia, especialmente devido aos trabalhos de Skinner e ao desenvolvimento da teoria da aprendizagem operante, que marcam a primeira proposta de recurso a tecnologias ao serviço do ensino e da aprendizagem com base numa sólida teoria da aprendizagem. Com o artigo “The science of learning and the art of teaching”, publicado em 1954, abre-se o caminho para o ensino programado e as máquinas de ensinar surgindo, pela primeira vez, o conceito de *feedback*, referindo-se explicitamente à possibilidade do aluno poder confirmar de imediato a correção da sua resposta, prevendo-se um reforço em caso afirmativo (Miranda & Bahia, 2007). Skinner transfere a tónica, até então colocada na atividade do professor, para o comportamento do aluno, sendo que Costa *et al.* (2012) acreditam tratar-se de um significativo ponto de viragem no que concerne à aplicação da tecnologia em resposta a questões educativas concretas.

O período de grande expansão (1958-1970) tem lugar principalmente nos Estados Unidos, em resultado da surpresa e do pânico causado pelo lançamento do primeiro satélite pela URSS. Este acontecimento colocou em causa o sucesso da escola no seu todo, sendo que os EUA desencadeiam, então, um esforço sem precedentes, intervindo no currículo e disponibilizando financiamentos para a produção de conteúdos conducentes à promoção do ensino em todas as áreas, com especial enfoque para a Matemática, Ciências e

Línguas Estrangeiras, conjuntamente com iniciativas para equipar escolas e universidades com os mais modernos materiais. O audiovisual constitui-se como parte integrante das práticas letivas, num período marcado pela influência dos teóricos da comunicação e da teoria dos sistemas. A base teórica assumida pelos profissionais da área do audiovisual para fins educativos assenta no pressuposto de que a multiplicidade dos estímulos visuais e sonoros propicia a atenção e a motivação dos discentes, acreditando-se que quando mais materiais audiovisuais se utilizassem melhor. Por outro lado, já nessa altura os estudos na área da comunicação e da psicologia tentam demonstrar que é limitada a quantidade de informação passível de ser recebida e processada num dado momento.

O momento seguinte (1971- 1982) é marcado por uma orientação sistémica de resolver os problemas educacionais com base na aplicação de determinados princípios científicos. Em resposta ao aparecimento do computador e às suas primeiras experiências para fins educativos, é sugerido o conceito de “Educational Technology”, definido em 1972 pela Association for Educational Communications and Technology, e entendido como um campo de estudos que se destina a facilitar a aprendizagem identificando, desenvolvendo, organizando e utilizando sistematicamente recursos de aprendizagem. Este é um período marcado pela grande produção de filmes pedagógicos e pelas experiências de televisão educativa, como foi o caso da Telescola em Portugal.

O período subsequente, determinado pelo impacto do computador (1983-1999), diferencia-se sobretudo pelo potencial revolucionário (Walker, 1994, cit. in Costa, 2007) das novas tecnologias da informação e comunicação. O desenvolvimento das tecnologias digitais e o aparecimento dos computadores pessoais conduzem a um crescente interesse da utilização desses recursos como instrumentos ao serviço da educação. O ensino assistido por computador (EAC), que visava o desenvolvimento de competências elementares através de exercícios de repetição-prática e de tutoriais, baseava-se, no entanto, no anterior ensino programado. Jonassen (2007) destaca que o EAC se enquadra na perspetiva de “aprender a partir de computadores”, sendo que os exercícios propostos assentavam no princípio behaviorista de reforço das associações estímulo-resposta, não fomentando “o pensamento complexo necessário a uma

aprendizagem significativa para a resolução de problemas, para a transferência de competências para novas situações ou para a construção de ideias originais” (p. 17). Neste período, devido ao reconhecimento da utilização pouco relevante conferida aos computadores no contexto educativo, teve grande aceitação a linguagem LOGO, de Seymour Papert, que apresenta uma proposta baseada numa perspetiva construtivista da aprendizagem que encontra fundamento nas teorias piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo. Através da linguagem LOGO, Papert defende a perspetiva de aprender com os computadores: ao terem de programar ou comandar o computador, as crianças envolvem-se em atividades cognitivas mais exigentes, que variam entre o planeamento da tarefa e a verificação das hipóteses, resultando em aprendizagens mais significativas. Esta mudança de paradigma estará na origem de novas formas de equacionar o potencial das tecnologias na aprendizagem e da sua expansão nas práticas letivas.

F. Costa (2007) considera que dois momentos se podem distinguir neste último período, sendo que o primeiro assenta sobretudo nas potencialidades multimédia que assinalam a década de 90. Da sua convergência com o potencial oferecido pelo hipertexto<sup>1</sup>, surge o desenvolvimento de sistemas hipermédia<sup>2</sup> muito ricos, mais interativos e flexíveis, que despertam o interesse dos investigadores que, desde logo, começam a estudar a relação das TIC com os processos psicológicos de processamento da informação e de estruturação cognitiva, bem como com o desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

A generalização do acesso à internet, no início do novo milénio, marca o segundo momento deste último período, na perspetiva de F. Costa (2007), sendo que surgem diversos projetos que se propõem explorar a utilização educativa da

---

<sup>1</sup> Disposição de segmentos de texto de um modo que permite o respectivo acesso independentemente da sua sequência linear (Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, 2010, cit. in Peres & Pimenta, 2011, p.64).

<sup>2</sup> Associação de texto, som e imagem, de tal modo que o utilizador pode passar de um para o outro independentemente da sua sequência linear (Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, 2010, cit. in Peres & Pimenta, 2011, p.64).

*web* e de recursos associados, a par de iniciativas de formação que visam a integração dessas tecnologias nas práticas letivas.

Com o desenvolvimento tecnológico, surge a *Web 2.0* que, para além do acesso à informação, disponibiliza inúmeros recursos e aplicações *online* permitindo a colaboração, criação e partilha de materiais. Segundo Costa *et al.* (2012), o potencial destas ferramentas foi rapidamente reconhecido por alguns professores e especialistas em tecnologia educativa pelo facto de permitirem a criação de ambientes de aprendizagem construtivistas, onde os discentes interagem com o meio e se envolvem ativamente na construção do conhecimento individual e coletivo. A incessante evolução tecnológica tem tornado possível usufruir das potencialidades da internet em diversos dispositivos portáteis, sendo que, em termos educativos, estas inovações se fazem acompanhar de um número crescente de projetos relacionados com o *mobile learning* e com a exploração da ubiquidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Na ótica de Costa *et al.* (2012) e Selwyn (2011a), é incontestável o facto de estarmos perante um meio tecnológico completamente diferente de todos os outros introduzidos e experimentados na Escola, durante mais de um século. Se as tecnologias anteriores visavam sobretudo apoiar o professor na sua tarefa de comunicação e transmissão de conteúdos escolares, as tecnologias de informação e comunicação atualmente disponíveis assentam na lógica de uma ferramenta ao serviço do aluno, como organizadoras e facilitadoras da aprendizagem, enquadradas em ambientes construtivistas, que permitem e implicam a participação ativa na construção do próprio conhecimento. Esta nova conceção de aprendizagem incorpora a perspetiva de “aprender com computadores”, assumidos como ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007) para serem usados “na representação de conceitos, na exploração de informação, na troca de ideias e na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem” (Costa *et al.*, 2012, p. 43).

Dotar os alunos das competências necessárias para uma utilização eficiente dos recursos imprescindíveis para comunicar, trabalhar e aprender no século XXI é o desafio colocado à Escola, que tem de assumir a literacia digital como mais um objetivo de aprendizagem a alcançar “porque é outro o mundo em que vivemos,





Portugueses” (p. 6564). Posteriormente reforçada pela portaria nº 731/2009, o desenvolvimento de competências em TIC, e a sua integração transversal nos processos de ensino-aprendizagem, tornam-se objetivos prioritários do sistema de ensino, sendo que o Governo tomara a decisão de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010. Baseado nos objetivos Europeus consagrados na Estratégia de Lisboa, o ME traça os seus objetivos para a modernização da educação nacional: i) garantir o apetrechamento informático das escolas; ii) apoiar o desenvolvimento de conteúdos; iii) apostar na formação de professores em TIC; iv) promover a generalização de portefólios em suporte digital; v) fomentar o desenvolvimento e uso das TIC por cidadãos com necessidades especiais; vi) reforçar a divulgação de boas práticas e do sistema de monitorização de progressos; vii) promover *open-source*, reforçar a privacidade, a segurança e a fiabilidade dos sistemas TIC.

No seu estudo de diagnóstico sobre a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal, o ME reconhece existir uma relação desigual com as TIC de escola para escola, bem como outras debilidades, definindo três eixos de atuação no sentido de as colmatar: o eixo tecnológico, o dos conteúdos e o da formação (RCM nº 137/2007).

Em 2010, inseridas numa política de decisão curricular mais ampla, surgem as primeiras Metas de Aprendizagem na área das TIC, cujo objetivo seria o de definir um quadro de referência que orientasse, de modo coerente e concertado, as aprendizagens a alcançar pelos alunos, na área das TIC, no final de cada ciclo e nível de escolaridade do ensino básico. Este referencial curricular organizou-se em torno de quatro áreas de competência independentes, ainda que complementares e transversais a todo o currículo: informação, comunicação, produção e segurança. Reivindicando o lugar das TIC enquanto área de formação transdisciplinar, assumiu-se que a aquisição e o desenvolvimento das competências digitais deveriam estar presentes ao longo de toda a escolaridade. Considerou-se, ainda, a aquisição de competências em TIC como um imperativo da Escola, em resposta aos desafios do mundo do trabalho e da sociedade em geral, constituindo-se como o exercício pleno da cidadania. Por fim, estimou-se que as TIC se constituem como uma oportunidade enquanto estratégia de

desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos e não apenas como instrumento ao serviço dos outros saberes disciplinares (Costa *et al.*, 2012).

O acompanhamento e monitorização do PTE, bem como a avaliação do seu impacto, foram o foco do estudo Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE), efetuado por Carneiro, Melo, Lopes, Lis, e Carvalho (2010). Nele se pode concluir que o eixo tecnológico indicia grande sucesso uma vez que a quase totalidade dos alunos já utilizou TIC em sala de aula. O estudo recente levado a cabo pelo European Schoolnet (2012) mostra, inclusivamente, que os professores Portugueses utilizam mais as tecnologias digitais do que a média europeia, sendo que um grande número deles o faz há mais de seis anos, colocando Portugal no grupo dos países líderes nesta matéria. De acordo com o OPTE, a larga maioria dos alunos (63%) afirma ter utilizado o seu computador pessoal, “o que é um valor elevado pelos *benchmarks* correntemente disponíveis” (p. 15), “reflecting national efforts (...) to provide families with laptops” (European Schoolnet, 2012, p. 11), e 94% utilizou um computador da escola. O European Schoolnet revela, no entanto, que em Portugal existem, na escola, menos computadores por aluno do que na média europeia. Segundo o OPTE, praticamente todos (96%) declaram usar o seu computador para aceder à internet e todos afirmam utilizar a *web* concluindo-se que “em Portugal a questão do acesso está aparentemente quase resolvida” (Carneiro *et al.*, 2010, p. 15). De facto, os elementos apresentados pelo European Schoolnet confirmam que somente uma pequena minoria de alunos se encontra em escolas sem banda larga, sendo que a velocidade é superior à da média europeia. O computador e o projetor multimédia foram utilizados durante as aulas de quase todos (95%), bem como a internet (96%) ou o quadro interativo (75%), sendo que Carneiro *et al.* consideram que as taxas de uso dos materiais e recursos digitais já são confortáveis. Segundo o European Schoolnet, Portugal tem, inclusivamente, menos alunos por projetor multimédia do que a média europeia e consta do “top five” em relação ao número de aluno do 11.º ano por quadro interativo, sendo também o seu uso mais frequente do que na maioria dos outros países europeus. Assim, de acordo com o mesmo estudo, é consideravelmente superior à média europeia a percentagem de alunos que frequenta escolas digitalmente equipadas de tipo 1, o nível mais elevado.

As maiores críticas feitas ao PTE residem precisamente no facto de o projeto se ter centrado prioritariamente no fator equipamento, não tendo havido proporcional investimento no fator humano, sendo que um dos maiores receios se prende com a falta de manutenção e de verbas para a renovação do parque de máquinas.

A outra ameaça ao PTE, identificada por Carneiro *et al.* (2010), reside na falta de preparação de muitos professores para utilizar adequadamente os materiais TIC, sendo esse facto amplamente reconhecido pelos alunos (70%) e pelos próprios docentes (77,3%). Os autores consideram que a falta de preparação dos professores tem inevitavelmente um impacto importante na integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, se analisadas as vantagens de utilização das tecnologias indicadas pelos docentes no OPTE (melhor preparação das aulas; melhor ilustração da matéria; maior facilidade de documentação sobre as matérias a lecionar), verifica-se que as mesmas assentam na lógica de uma ferramenta ao serviço do professor (Costa *et al.*, 2010), pelo que Carneiro *et al.* não verificaram qualquer impacto curricular, concluindo que “(...) a integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem não representa, para a generalidade dos sujeitos, uma mudança de metodologia de ensino mas uma nova ferramenta que é integrada no método em uso” (p. 17). Acresce a este facto a constatação de que o responsável TIC não tem funções de promoção ou apoio pedagógico na integração das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, sendo antes percecionado como “técnico de manutenção”. Saliente-se que já Lisboa, Jesus, Varela, Teixeira e Coutinho (2009) revelavam que as TIC eram pouco utilizadas para a criação de ambientes de aprendizagem construtivistas, centrados nos alunos e nos processos de construção partilhada do conhecimento. Deste modo, como constatava Paiva (2007) “a tecnologia, sempre útil (...) não [é] ‘mágica’, como se o simples facto de os computadores terem entrado na sala de aula fizesse o milagre acontecer” (p. 212).

O European Schoolnet (2012) revela, no entanto, que mais de 70% dos professores portugueses passou mais de seis dias em formação nos últimos dois anos, valor muito superior ao da média europeia, sendo a sua confiança na utilização das TIC igualmente maior. Porém, este relatório constata também que

a participação dos docentes em ações de formação inovadoras, específicas da sua disciplina, no contexto da utilização pedagógica das TIC ou em comunidades de apoio *online* é inferior à da média europeia, pelo que recomenda um investimento sustentado no seu desenvolvimento profissional. Depreende-se, tal como constatará Carneiro *et al.* (2010) e Costa *et al.* (2012), que a estratégia formativa disponibilizada aos professores terá visado sobretudo a capacitação técnica dos envolvidos, centrando-se no conhecimento tecnológico, quando “the teacher’s role should not be a technological one, but an intellectual one – to provide the students with context, quality assurance, and individualized help” (Prensky, 2008, p. 2). Tal prática não lhes permitiu, assim, ultrapassar os dois primeiros estádios evolutivos de integração das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas propostos pelo Florida Center for Instructional Technology<sup>3</sup> (cit. in Carneiro *et al.*, 2010 e Costa *et al.*, 2012): o da entrada (o professor inicia o processo de exploração das tecnologias e desenvolve algumas competências técnicas essenciais ao seu uso) e adoção (o professor passa a usar algumas das tecnologias disponíveis ao serviço de práticas de ensino tradicionais). Desta forma, na maioria dos casos, por alcançar terão ficado os três restantes estádios: o da adaptação (o professor integra o uso das tecnologias nas suas práticas como forma de ampliar o potencial produtivo dos alunos); o da apropriação (o professor já domina suficientemente determinadas tecnologias, avalia criteriosamente o seu potencial do ponto de vista pedagógico e passa a utilizar algumas delas no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e colaborativos); o da transformação (o professor explora novos contextos de uso das tecnologias, tendo sempre como objetivo a articulação e a adequação do seu potencial a objetivos mais ambiciosos de aprendizagem dos alunos).

No eixo dos conteúdos, embora o OPTE reconheça o esforço acrescido na preparação de novos materiais, recomenda a criação de incentivos ao uso de recursos educativos digitais em sala de aula. Carneiro *et al.* (2010) realçam, igualmente, que o sentimento geral é de que o PTE melhorou o fluir de

---

<sup>3</sup> A matriz interativa de integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem pode ser consultada em <http://fcit.usf.edu/matrix/matrix.php>

informações em toda a escola, possibilitando novas formas de participação, bem como o reforço da sua cultura organizacional. Efetivamente, o European Schoolnet (2012) indica que o número de escolas com características de “conetividade”, com *website* ou ambientes virtuais de aprendizagem, é significativamente superior ao da média europeia.

Os dados obtidos permitem a Carneiro *et al.* (2010) concluir que, para os diversos grupos inquiridos (alunos, docentes, diretores e encarregados de educação), as ferramentas previstas pelo PTE permitem um reforço dos processos de aprendizagem dos alunos sendo que i) os professores referem uma facilitação das aprendizagens decorrentes do uso da imagem; ii) os alunos sentem-se mais motivados; iii) a qualidade dos trabalhos realizados pelos mesmos terá melhorado; iv) a sala de aula estendeu-se para além das suas paredes; v) registou-se um aumento da interação dos professores com os alunos e destes entre si; vi) assistiu-se a um reforço do apoio aos alunos fora dos tempos letivos.

Todavia, a presença dos três últimos pontos causa alguma estranheza uma vez que o mesmo estudo revelava que, para os alunos, o contacto com os professores ou o acesso à comunidade *online* da escola não fariam parte das utilizações habituais da internet. Coutinho e Alves (2010) também não corroboram estas conclusões do OPTE salientando que são muito poucas as escolas portuguesas que têm conseguido vivenciar práticas inovadoras capazes de ampliar os espaços de aprendizagem para além da sala de aula formal, eliminando as barreiras do tempo e do espaço, criando e desenvolvendo verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Para concluir, segundo o OPTE, advieram vantagens no âmbito dos três eixos decorrentes da implementação do PTE, afigurando-se a falta de formação dos professores como uma das suas fragilidades e o provimento de meios informáticos a sua face mais visível. Neste ponto, acreditou-se que o investimento em tecnologia seria necessariamente acompanhado de uma mudança de paradigma sobre o que é ensinar e aprender, onde as tecnologias digitais seriam ferramentas cognitivas ao serviço de “um aprender ‘rico’ (aprender-produção), por oposição a um uso ‘pobre’ (aprender-reprodução), no

qual os artefactos tecnológicos acabam por não ser mais do que um substituto do professor (...)" (Costa *et al.*, 2012, p. 31).

O estudo de Carneiro *et al.* (2010) revela, ainda, que "as TIC desfrutam de um gigantesco capital afetivo junto de qualquer um dos grupos estudados" (p. 17) pelo que, mais do que as condicionantes externas, a decisão individual de cada professor, relativamente ao seu uso, se constitui, no entender de Costa *et al.* (2012), como o fator determinante, sendo que as competências para trabalhar pedagogicamente com tecnologias digitais assume crucial importância. Acresce a este facto a recomendação do European Schoolnet (2012) que aconselha uma abordagem sistémica no sentido de aumentar, de forma efetiva e drástica, as competências digitais dos nossos jovens, bem como as competências chave (*soft skills*) descritas no quadro europeu.

## **2. A WEB 2.0**

Cunhado por Tim O'Reilly em 2005, o termo *Web 2.0* refere-se a uma segunda geração de serviços na internet, com ênfase na colaboração e partilha de informação, que o próprio define do seguinte modo:

A Web 2.0 é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva. (O'Reilly, 2005, cit. in Coutinho & Alves, 2010)

A primeira geração de internet caracterizou-se pela imensa quantidade de formação a que todos podíamos aceder. No entanto, ao utilizador estava reservado o papel passivo de espetador, não lhe sendo possível efetuar qualquer alteração à página visitada. Embora os progressos no que concerne o acesso à informação e ao conhecimento tenham sido inegáveis, os conteúdos circulavam essencialmente de modo unidirecional, já que a *Web 1.0* "pertencia" a um círculo restrito de utilizadores, por ser bastante onerosa e exigir conhecimentos de informática. A evolução tecnológica, associada ao aumento da largura de banda das ligações, permitiu melhorar o acesso e alargar o número de utilizadores, acabando por responder à filosofia subjacente ao conceito de rede global como um espaço aberto a todos. A preocupação de democratização deste meio rapidamente se refletiu numa mudança de

paradigma, sendo possível, no contexto da *Web 2.0*, produzir e publicar os seus próprios conteúdos, de forma rápida e simples, sem custos acrescidos, nem necessidade de *software* específico ou conhecimentos de programação (Coutinho & Alves, 2010).

Na opinião de Downes (2005, cit. in Coutinho & Bottentuit, 2010), a *Web 2.0* corresponde mais a uma revolução social do que tecnológica. Para Alexander (2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010), a *web* social “emerge como um dos componentes mais relevantes da *Web 2.0*” dada a preocupação de “fazer com que a utilização da rede ocorra de forma colaborativa e o conhecimento seja compartilhado de forma colectiva, descentralizada de autoridade e com liberdade para utilizar e reeditar” (Coutinho & Alves, 2010, p. 213).

Na perspetiva de Simão (2006), uma das principais características da *Web 2.0* reside no facto dos utilizadores poderem produzir e publicar os seus próprios conteúdos com facilidade, sendo que tal diferença implicou algumas alterações: i) o desenvolvimento da capacidade crítica e ativa do utilizador, que tem novas formas de comunicar com o mundo; ii) a criação de comunidades baseadas em interesses comuns, conduzindo ao estabelecimento de relações interpessoais que fortalecem o sentido de comunidade; iii) a melhoria da qualidade dos conteúdos, devido ao número crescente de utilizadores envolvidos na atualização, conformação e validação da informação.

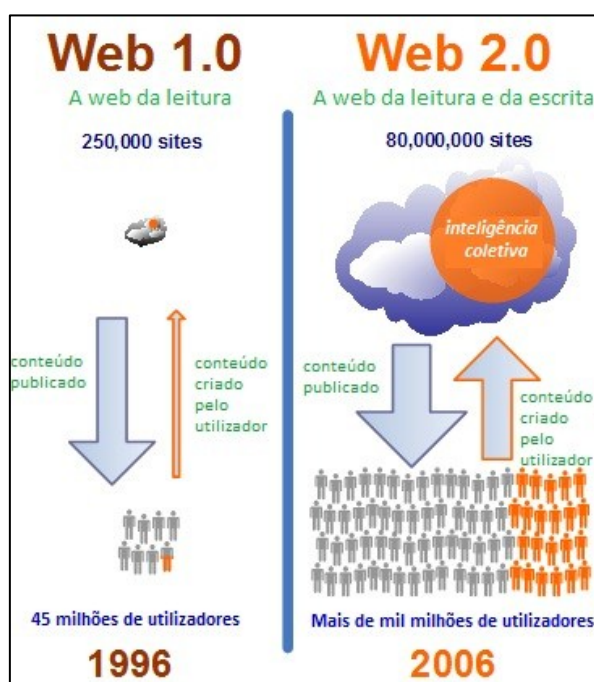


Figura 2: *Web 1.0 versus Web 2.0* (Ciccarelli, 2006, adaptado)



Em síntese, e de acordo com as ideias de Alexander (2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010), Coutinho e Bottentuit (2010), Ollivier e Puren (2011) e Simão (2006) são as seguintes as principais características da *Web 2.0*:

- a presença de *interfaces* ricas e fáceis de usar (Alexander, 2006), com existência de hipertexto e objetos multimédia (Ollivier & Puren, 2011), aspeto que, segundo Lancien (2008, cit. in Ollivier & Puren, 2011), apresenta benefício para a aprendizagem por permitir alcançar estudantes com diferentes estilos de aprendizagem;
- a associação de diversos aplicativos, tornando-os mais ricos e produtivos, sendo possível com eles trabalhar na mesma plataforma (Alexander, 2006);
- o funcionamento das aplicações informáticas essencialmente *online*, com possibilidade de utilização de sistemas *offline* com opção para facilmente exportar os dados para a *web* (Alexander, 2006);
- a maior facilidade de armazenamento de dados e criação de páginas *online* (Alexander, 2006);
- a multireferencialidade, entendida como a possibilidade de ligar um qualquer documento com um número considerável de outros que lhe estão relacionados (Ollivier & Puren, 2011);
- a possibilidade de indexação de conteúdos de forma semântica, graças à linguagem informática utilizada (*xml*) e à existência de palavras-chave ou etiquetas (*tags*) (Ollivier & Puren, 2011; Simão, 2006);
- a ênfase nos conteúdos, publicados de modo independente, na maioria dos casos criados pelo utilizador (Coutinho & Bottentuit, 2010);
- a conectividade, aspeto que atinge tanto pessoas como conteúdos, intencionalmente ou automaticamente ligados (Coutinho & Bottentuit, 2010; Ollivier & Puren, 2011);
- a interatividade, na perspetiva da relação entre o homem e a máquina (Ollivier & Puren, 2011);
- a interação, conferida pela sua vertente social, que possibilita a comunicação entre utilizadores (Ollivier & Puren, 2011);
- a abertura e a partilha (Coutinho & Bottentuit, 2010; Ollivier & Puren, 2011);

- a participação, em que os utilizadores são simultaneamente produtores de conteúdos, sendo que a atualização colaborativa da informação a torna mais fiável, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência coletiva (Alexander, 2006, Coutinho & Alves, 2010; Coutinho & Bottentuit, 2010; Ollivier & Puren, 2011; Simão, 2006);
- a criação de comunidades baseadas em interesses comuns (Ollivier & Puren, 2011; Simão, 2006);
- a mobilidade (Ollivier & Puren, 2011);
- a personalização, tanto do aspeto visual como, no caso de alguns *sites*, dos conteúdos graças ao recurso a *feeds RSS*<sup>4</sup> (Ollivier & Puren, 2011; Simão, 2006);
- a perenidade, uma vez que os dados guardados estão a salvo de alguns constrangimentos de natureza técnica, ou outra, sendo simultaneamente muito difíceis de apagar em definitivo (Ollivier & Puren, 2011);
- a instantaneidade, nomeadamente das comunicações, das atualizações da informação e das aplicações informáticas, que deixam de ter versões (Alexander, 2006; Ollivier & Puren, 2011);
- a gratuidade da maioria dos serviços disponibilizados (Alexander, 2006).

### **2.1. A WEB 2.0 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Os estudos relativos às práticas pedagógicas relacionadas com a *Web 2.0*, levados a cabo por Ollivier e Puren (2011) e Selwyn (2011b), assinalam a existência de um desfasamento importante entre as expectativas, as suas potencialidades educativas, o uso, eminentemente social (Mediappro, 2006;

---

<sup>4</sup> *RSS*, acrónimo de *Rich Site Summary*, é frequentemente definido como *Really Simple Syndication*. De um modo geral, os *RSS Feeds* são estruturas que organizam conteúdos, regularmente atualizados numa página, para que possam ser subscritos por outros (D'Souza, s.d.). Deste modo, o utilizador mantém-se informado das atualizações em diferentes *sites* sem necessitar de os visitar individualmente (Martins, 2008). Estes conteúdos podem ser dos mais diversos formatos como artigos, *posts* de blogues, fotografias, apresentações em *PowerPoint*, ficheiros áudio ou vídeo, entre outros.

Carneiro *et al.*, 2010) e lúdico (Carneiro *et al.*, 2010), que os jovens dela fazem e as experiências proporcionadas em contexto escolar.

O recurso a atividades do tipo *Web 2.0* é muito raro (Coutinho & Alves, 2010; Ollivier & Puren, 2011) sendo que as propostas se centram essencialmente em pesquisa de informação (Carneiro *et al.*, 2010; Mediappro, 2006; Ollivier & Puren, 2011), motivo pelo qual os jovens tendem a desvalorizar tal prática (Kredens & Fontar, 2010, cit. in Ollivier e Puren, 2011) ou a considerá-la demasiado pobre (Mediappro, 2006). Selwyn (2011b) frisa o uso redutor que é feito das tecnologias, quando comparado com o seu verdadeiro potencial. Collins e Halverson (2009) vão mais longe ao afirmar que, embora tenham sido feitas promessas de utilização das tecnologias no contexto de aprendizagens significativas, que tornariam os hodiernos alunos na geração melhor preparada, continua a existir uma divergência entre as atividades propostas em contexto escolar e as competências necessárias para se ser bem sucedido na economia do conhecimento.

Pedró (2009, cit. in Ollivier & Puren, 2011), em estudo realizado no âmbito dos países da OCDE, e Selwyn (2011b) destacam que, embora tenha existido um esforço de integração das TIC, o mesmo tem tido maior visibilidade no domínio administrativo e das relações públicas do que no domínio do ensino e aprendizagem, onde o recurso às plataformas, por exemplo, tem servido, em grande parte, como mera reposição de conteúdos. Face ao contributo pouco relevante da Escola, a transmissão dos conhecimentos necessários à utilização da internet tem sido desempenhado essencialmente pelos pais e pelos pares (Mediappro, 2006), embora em contexto estritamente português o estudo levado a cabo por Carneiro *et al.* (2010) revele que muitas famílias (52%) não têm capacidade para acompanhar o seu educando na utilização das TIC. Melão (2011) frisa a necessidade de criação de um verdadeiro ambiente digital nas escolas, de modo a consolidar e complementar as competências adquiridas pelos alunos em contexto extraescolar.

Por outro lado, Ollivier e Puren (2011) salientam que a análise das práticas dos alunos revela que estes ainda estão longe de ser os “New Millennium Learners” que se esperava pelo simples facto de serem nativos digitais: “the fact that students appear to be technologically ‘savvy’ does not mean that they have

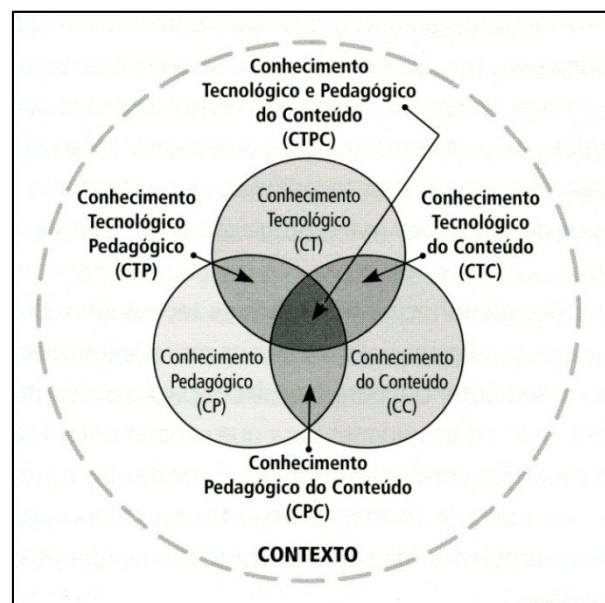
developed the skills and competences that will make them responsible, critical and creative users of technology” (OCDE, 2010, cit. in Carneiro *et al.*, 2010, p. 15). Prensky (2011) esclarece que, na sua perspetiva, ser nativo digital não pressupõe que sejam detidos as competências e os conhecimentos necessários para lidar as tecnologias, sendo que “no matter who you are, all those things have to be learned in some way” (p. 17). Pedró (2009, cit. in Ollivier & Puren, 2011) assinala que somente um terço dos alunos inquiridos pertence ao perfil de utilizador que ele classifica como “inter-activated”, grupo que corresponde à imagem do estudante do novo milénio, grande utilizador da internet e com presença ativa na *Web 2.0*. O autor regista, assim, que a utilização que fazem dos inúmeros dispositivos tecnológicos que possuem, bem como os seus anseios por mudanças nas formas de ensino e aprendizagem, ficam muito aquém das expectativas, sendo que se limitam a esperar que as tecnologias, nomeadamente a *Web 2.0*, lhes tragam vantagens, principalmente em termos de comodidade e eficiência, mas integradas no mesmo tipo de ensino tradicional. Pedró explica estas reticências pelo desconforto e insegurança que uma maior alteração lhes poderia causar mas sobretudo pelo desconhecimento das suas potencialidades educativas, dado que foram pouco expostos a uma utilização inovadora das mesmas.

Ollivier e Puren (2011) concluem que, até ao momento, o processo de ensino e aprendizagem das línguas pouco integrou a *Web 2.0* como um verdadeiro meio de aprendizagem, sublinhando a necessidade de uma evolução por parte da Escola, nomeadamente no sentido de encorajar práticas ligadas à criação de conteúdos. Assim, tal como a exposição a uma utilização inovadora das suas ferramentas poderia ajudar os alunos a compreender o potencial da *Web 2.0*, também a implementação de programas de formação poderia ter um impacto positivo na atitude e nas práticas letivas dos professores, ajudando-os a entender as evoluções recentes da *web*, a desenvolver uma didática que integre as suas novas potencialidades e reequacione o processo de ensino e aprendizagem (Carneiro *et al.*, 2010; Conole & Alevizou, 2010; Costa *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2012; Jonassen, 2007; Ollivier & Puren, 2011; Ormiston, 2011; Prensky, 2008; Selwyn, 2011b; Solomon & Schrum, 2010; UNESCO,

2008, cit. in Lisboa *et al.*, 2009; Veen & Vrakking, 2009, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011).

De igual modo, Lisboa *et al.* (2009) citam diversos estudos que tentaram compreender as dificuldades e barreiras à integração das TIC em contexto educativo, sendo que, embora sejam reportados obstáculos de natureza diversa, o denominador comum é a falta de formação dos professores, tanto ao nível da formação inicial como contínua.

Costa *et al.* (2012) defendem, assim, um modelo de formação de professores orientado para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico e Tecnológico do Conteúdo (CTPC): “o [CTPC] emerge quando o professor mobiliza em simultâneo o que sabe sobre tecnologias, sobre estratégias didático-pedagógicas e sobre o conteúdo científico definido no currículo” (p. 96).



**Figura 3:** Conhecimento Pedagógico e Tecnológico do Conteúdo (Costa *et al.*, 2012, p. 95)

Em investigação realizada no contexto dos países da OCDE, Conole e Alevizou (2010) destacam, ainda, a necessidade de uma maior ligação entre a investigação, as políticas educativas e as práticas pedagógicas.

## **2.2. A WEB 2.0 E O NOVO PARADIGMA DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Embora o “New Millennium Learner” não seja ainda uma realidade, o advento da Web 2.0 ditou necessariamente uma evolução no processo de ensino e aprendizagem, colocando novos desafios tanto a professores como a alunos. A

utilização que é feita das tecnologias afigura-se, no entanto, como um fator determinante, como sublinham F. Costa (2004, cit. in Carneiro *et al.*, 2010), Futurelab (2010), Selwyn (2011a, 2011b) e Ollivier e Puren (2011): “c’est l’usage du média qui en fait un média d’apprentissage et qui contribue ou non à modifier les modes d’enseignements/ apprentissages” (p. 48).

### **2.2.1. Uma aprendizagem baseada na pesquisa e na gestão de informação diversa**

A filosofia subjacente ao conceito de *Web 2.0* vai ao encontro da noção de aprendizagem defendida por Tavares (1998, cit. in Azevedo, 2000) para quem ela “exige a iniciativa do aluno que não poderá refugiar-se em atitudes passivas ou puramente reprodutivas dos modelos de uma ciência tradicional estática, de memorização, mas deverá colocar-se numa atitude investigativa, heurística, crítica, argumentativa, criativa” (p. 29).

Assim, a abundância de informação de que os alunos dispõem atualmente permite-lhes, teoricamente, uma aprendizagem mais rica, beneficiando de abordagens variadas, com recurso a diferentes meios e fontes. Contudo, este contexto coloca-lhes igualmente novos desafios, como o de aprender combinando uma aprendizagem em situação formal com uma aprendizagem informal; o de aprender a partir de fontes diversas e de modo não linear; o de se orientar no mundo da informação *online* (Ollivier & Puren, 2011). O facto da internet “se constituir um emaranhado amorfo e caótico de informações, onde predominam as opiniões em detrimento dos factos, dada a liberdade de criação de páginas web, onde cada um escreve ao sabor das suas paixões e convicções” é frequentemente apontado como uma das fragilidades da internet (Coutinho & Alves, 2010, p. 208), sendo que Selwyn (2011a) considera que “one of the main learning competencies of this fluid intelligence is the ability to find meaning in confusion” (p. 82). Assim, confrontados com este afluxo de dados, os estudantes devem saber encontrar informação relevante mas, sobretudo, ser capazes de avaliar a sua qualidade e pertinência, seleccioná-la, organizá-la e utilizá-la no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem pré-determinados (Khan, 2008, cit. in Ollivier e Puren, 2011). Verificou-se, por conseguinte, uma mudança do conceito de “aprendizagem”, exigindo-se agora, a quem acede à

informação, capacidades de pesquisa, filtragem, análise e reflexão (Ollivier & Puren, 2011), competências pouco trabalhadas no paradigma da “educação bancária” (Freire, 1981, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011), “onde os aprendentes são fiéis depositários, tendo que reproduzir tal e qual como lhes foi repassado o conhecimento” (p. 11-12).

Desta forma, o maior contributo da Escola passa por desenvolver competências no domínio da meta-aprendizagem, sendo que Pozo e Postigo (2000, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011) referem que saber adquirir, interpretar, analisar, compreender e comunicar informação garantem uma gestão metacognitiva do conhecimento, aspeto fundamental para se alcançar sucesso numa sociedade informatizada.

Perante tal cenário, Johnson *et al.* (2012) concluem: “the abundance of resources and relationships made easily accessible via the Internet is increasingly challenging us to revisit our roles as educators” (p. 7).

#### **2.2.1.1. O papel do professor**

Esta nova forma de aprendizagem implica uma redefinição do papel do professor, como anteriormente sugerido por Johnson *et al.*, que passa de transmissor dos saberes a “instigador, promotor, treinador, ajudante, modelador e orientador de construção de conhecimento” (Jonassen, 2007, p. 302). O professor deixa de ser visto como uma fonte privilegiada de saber, cabendo-lhe agora o papel de orientar os seus alunos, de gerir e contextualizar a informação que eles vão recolhendo, num processo em que eles se tornam o centro da aprendizagem (Costa *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2012; Lagarto, 1994; Ollivier & Puren, 2011). “Wayfinding” é o nome dado por Siemens (2010, cit. in Ollivier & Puren, 2011) a esta dinâmica que permite dotar os alunos das competências necessárias para se orientarem no mundo da informação.

Institutions must consider the unique value that each adds to a world in which information is everywhere. In such a world, sense-making and the ability to assess the credibility of information are paramount. Mentoring and preparing students for the world in which they will live is again at the forefront. (Johnson *et al.*, 2012, p. 7)

Neste novo paradigma, o professor deve desempenhar o papel de especialista, colocando toda a sua mestria ao serviço da aprendizagem do aluno (Ollivier &

Puren, 2011), no sentido de nele desenvolver competências e habilidades que lhe permitam transformar a informação recolhida em conhecimento (Coutinho & Lisboa, 2011).

O professor deve, ainda, adotar estratégias conducentes à promoção da autonomia dos aprendentes (Coutinho & Alves, 2010), sendo que Azevedo (2000) resume do seguinte modo os benefícios de um aluno autónomo:

Um aluno autónomo escolherá objectivos adequados, terá expectativas de sucesso, reagirá aos desaires com optimismo, aceitando-os, porque sabe que são temporários, saberá utilizar recursos, terá consciência das suas estratégias de aprendizagem e saberá usá-las com eficácia, pedirá ajuda quando necessário, colaborará (...), construirá sentido, fará a sua auto-avaliação, percebendo que as estratégias e o esforço conduzem ao sucesso, será persistente, estratégico e determinado nos seus esforços (p. 30).

Segundo Johnson *et al.* (2012), devem igualmente ser criadas oportunidades que permitam aliar uma aprendizagem formal com uma aprendizagem informal, desenvolvendo no aluno competências que lhe permitam aprender a aprender. Neste contexto, destacam a eclosão das “flipped classrooms”, um novo modelo que está a aproveitar o elevado número de vídeos disponíveis na internet para transferir a aquisição de novos conteúdos para fora do espaço de sala de aula, reservando o tempo da lição para discussões, trabalho colaborativo, resolução de problemas ou experiências. Neste quadro, o tradicional papel do professor de “*sage on the stage*” dá lugar ao de “*guide on the side*” (Arends, 1995; Chue *et al.*, 1999; Melsa, 1997 cit. in Lima & Capitão, 2001, p. 57), promovendo-se a criação de uma cultura aprendente (Coutinho & Lisboa, 2011). Nóvoa (2007) reforça que “deveríamos ter um entendimento claro sobre a necessidade de uma *nova pedagogia* baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma para aprender e para pensar” (p. 11). Coutinho e Lisboa (2011) acrescentam que o professor deve desenvolver

o gosto por aprender ao longo da vida, tendo em contas valores como sejam a solidariedade, o respeito, a diversidade, a interacção, a colaboração, a criatividade e sobretudo, a nossa capacidade de ousar, de inventar, de inovar e, ao mesmo tempo, de sermos capazes de avaliar os riscos dos nossos actos (p.17).

São inúmeros os autores que consideram os docentes como os principais agentes de mudança do sistema educativo (Almeida, 2012; Costa *et al.*, 2012; Hargreaves, 2003; Jonassen, 2007; Lagarto, 2007; Nóvoa, 2007; Ormiston,



2011; Pozo, 2004, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011). Lagarto (2007) considera que eles cumprem uma função pró-ativa de suma importância no sentido de incorporar os novos instrumentos e metodologias disponíveis, sendo que a formação dos docentes em TIC desempenha um papel imprescindível no sentido de alterar as práticas letivas, ainda demasiado magistrais (Costa *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2012), orientando-as para novas abordagens estratégicas, em que a tecnologia seja uma ferramenta ao serviço das aprendizagens dos alunos e não apenas facilitador de instrução.

O valor [da tecnologia] emerge quando os estudantes são mais proactivos na colocação de questões e na aquisição de informação que pode ser utilizada para resolver problemas. Quando bem utilizada, a tecnologia traz a oportunidade de realizar sonhos antigos de professores: individualizar o ensino e a aprendizagem, criar simulações que conduzam à descoberta de relações importantes, fornecer aos estudantes o controlo da sua aprendizagem, melhorar a sua motivação e organizar e apresentar qualquer tipo de informação. (Hargreaves *et al.*, 2001, p. 189)

Hargreaves *et al.* (2001) consideram que “as tentativas de mudança nas escolas terão pouco ou nenhum impacto nos estudantes se não afectarem o modo como os professores ensinam e a forma como os jovens aprendem” (p. 184). Prensky (2007) acrescenta fazer muito pouco sentido usar tecnologias recentes ao serviço de modelos educacionais antigos, sendo que os educadores têm de começar a perceber a mudança e a adaptar-se ao facto de que a tecnologia digital esteja a ditar, não só o futuro destas gerações, mas também um novo paradigma educativo. Almeida (2012) atribui ao professor o papel de “agente transformador, sujeito crítico, que toma para si o trabalho de questionar a escola, a sua atuação profissional e as necessidades dos seus alunos diante da cultura digital para assumir a mudança da escola e da sua prática pedagógica” (p. 11).

Contrariamente ao que se poderia pensar, a introdução de novas tecnologias na sala de aula não tira o professor de cena, como destacam Carvalho e Aguiar (2010), atribuindo-lhe, antes, outros papéis e funções no processo de ensino e aprendizagem, sendo-lhe exigido investimento: “os professores de hoje precisam (...) de se empenhar e de se envolver continuamente na actualização, na auto-avaliação e na revisão da sua própria aprendizagem profissional” (Hargreaves, 2003, p. 46).

O desempenho do papel de “agente transformador” (Almeida, 2012; Costa *et al.*, 2012) por parte do professor terá, no entanto, de ocorrer de modo articulado com uma visão estratégica de outros intervenientes, como sejam o poder político (Coutinho & Lisboa, 2011; Ormiston, 2011), os órgãos de gestão escolar (Jonassen, 2007; Lagarto, 2007; Ormiston, 2011; Solomon & Schrum, 2010), a comunidade educativa (Ormiston, 2011), os encarregados de educação (Ormiston, 2011), os alunos (Costa *et al.*, 2012; Jonassen, 2007; Lagarto, 2007), assumidos como “agentes ativos dessa mesma cultura digital” (Costa *et al.*, 2012, p. 88).

Professores empenhados não são o suficiente, se os órgãos de gestão não estiverem empenhados na mudança e na construção de conhecimento crítico por parte dos alunos. Toda a cultura escolar tem de acreditar que os alunos podem e, tendo a oportunidade, irão pensar significativamente. (Jonassen, 2007, p. 303)

### **2.2.2. Colaboração, interação e coconstrução de saberes**

As tecnologias evoluíram significativamente, aproximando-se da forma natural de comunicar (Andrade, 2005). Passaram de um modelo transmissionista, em que se dava ênfase à publicação e emissão de informações, para um modelo interacionista, que promove a interação e a participação. Estes novos meios permitem o acesso imediato a informação ilimitada, a diferentes fontes de conhecimento, constituindo-se como excelentes oportunidades para a procura e partilha de informação, numa abordagem pedagógica cognitivista e construtivista, mas também para a produção colaborativa, numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem (Ollivier & Puren, 2011).

A *Web 2.0* revela-se como o paradigma da colaboração e partilha de informação, permitindo uma coconstrução de saberes. O desenvolvimento das *suites* de produtividade *online*, como o *Google Docs*, das redes sociais, dos blogues, fóruns, *wikis*, entre outros, aproximou pessoas e culturas, favorecendo o aumento do espírito de colaboração e partilha, constituindo-se como pontos de encontro de informação com interesses e perspetivas diversos. Para Andrade (2011) “a comunicação on-line permite ultrapassar, cada vez mais, o saber autónomo evoluindo para a ‘inteligência coletiva’.” Hargreaves (2003) acrescenta que

o segredo (...) do (...) sistema educativo é perceber que a inteligência não é uma coisa rara, singular, fixa e individual; pelo contrário, a inteligência colectiva é universal, múltipla, infinita e partilhada. As escolas que são organizações aprendentes para todos os seus membros constroem a capacidade de desenvolver os aspectos essenciais desta forma de inteligência. (pp. 50-51)

A generalização do trabalho colaborativo constitui-se, segundo Johnson *et al.* (2010, cit. in Ollivier & Puren, 2011), como uma das particularidades dos aprendentes do novo milénio: “comunicar e aprender em rede são, assim, aspectos da mudança em curso no desenvolvimento da educação e formação para a Sociedade do Conhecimento” (Dias, 2007, p. 31).

De acordo com Morgado (2001, p. 4) “a aprendizagem colaborativa produz potencialmente maiores ganhos do que a aprendizagem individual, e (...) significa (...) a possibilidade de o indivíduo beneficiar do apoio e da retroacção de outros indivíduos durante o seu percurso de aprendizagem”. Figueira (2004) acrescenta que a aprendizagem colaborativa apresenta a vantagem de permitir desenvolver nos alunos capacidades para:

i) alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários alunos (...); ii) incentivar os alunos a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências de aprendizagem de cada um; iii) aumentar as competências sociais, de interacção e comunicação efectivas; iv) incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico; v) permitir conhecer diferentes temas e adquirir nova informação; vi) aumentar a segurança em si mesmo, a auto-estima e a integração no grupo; vii) fortalecer os sentimentos de solidariedade e respeito mútuo (...) (p.17).

Rosenberg (2007) observa, ainda, que nada é mais poderoso que a partilha de conhecimentos e experiências entre pessoas.

#### **2.2.2.1. A Web 2.0 e as comunidades de prática**

O termo *Communities of Practice* foi cunhado no final dos anos 80 por Etienne Wenger e Jean Lave, com o objetivo de designar um grupo de pessoas que partilham interesses e problemáticas comuns, interagindo regularmente com o objetivo de melhorar as suas práticas (Wenger, 2006).

Segundo o autor, existem três características essenciais que, quando combinadas e desenvolvidas em simultâneo, distinguem uma qualquer comunidade de uma verdadeira comunidade de prática: i) o domínio: a

comunidade deve possuir uma identidade definida pela partilha de um interesse comum; ii) a comunidade: prosseguindo um mesmo interesse, os diferentes membros interagem e aprendem juntos, envolvem-se em atividades e discussões comuns, ajudam-se mutuamente e partilham informação; iii) a prática: os membros de uma comunidade de prática são participantes ativos, na medida em que partilham reportórios de recursos tais como experiências, histórias, ferramentas ou formas de solucionar problemas.

Qualquer abordagem ao conceito de comunidade de prática envolve, portanto, a componente de aprendizagem sendo que as práticas colaborativas das comunidades de aprendizagem virtuais se enquadram nas abordagens socioconstrutivistas e da aprendizagem situada (Dias, 2007). Wenger (1991) considera importante desmistificar o fenómeno da aprendizagem vista por muitos como algo que exige um tempo e um espaço pré-determinado, onde toda a informação pertinente existe normalmente sob formato de livro, pronta para ser adquirida por mentes individuais, em resultado do ensino (Wenger, 1998). A aprendizagem deve antes ser encarada como parte integrante e indissociável da prática social (Lave *et al.*, 1995, cit. in Dias, 2007).

O advento da *Web 2.0* “permite uma crescente dispersão das comunidades e o desenvolvimento de nichos (...) à medida que pessoas com interesses específicos procuram interlocutores em qualquer parte do mundo para aprofundar o seu conhecimento e o seu entendimento dum determinado campo.” (Carneiro & Selinger, 2007, para.1). As comunidades de aprendizagem personalizam, assim, um espaço de construção do conhecimento onde confluem interesses, experiências, atividades, partilha de valores, normas, intencionalidade, identidade de grupo e objetivos, apoiados pela rede das interações entre os seus membros (Dias, 2007).

O desafio proposto pelas comunidades de aprendizagem consiste na criação de uma pedagogia baseada na partilha, na exposição das perspectivas individuais entre pares e na iniciativa conjunta orientada para a inovação e criação, a qual Paavola, Lipponen e Hakkarainen (2004) caracterizam sob a metáfora da *aprendizagem como criação de conhecimento*, sendo a actividade colaborativa o meio para a inovação e mediação da criação do novo conhecimento (Dias, 2007, p. 35).

Perspetiva idêntica partilha Helen Baxter (cit. in Andrade, 2005) para quem “a interação pessoal, ampliada pela rede e sustentada pelo mecanismo de troca de

conhecimento potenciado pela *reflexão sobre a acção*, permite o enriquecimento directo dos sujeitos, mas também estimula a *reflexão para a acção* de que resulta criação de novo conhecimento” (para.8).

### **2.3. O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA *WEB 2.0***

A *Web 2.0* criou novos espaços de construção do conhecimento ao disponibilizar novas ferramentas, de forma gratuita, acessíveis mesmo a quem não possui conhecimentos informáticos relevantes. Estes recursos apresentam a vantagem de serem fáceis de usar, não necessitarem de instalação prévia nem de manutenções constantes.

A *Web 2.0* incentiva novas formas de comunicação, expressão e interação, bem como novas práticas pedagógicas, marcadas pelo trabalho cooperativo e colaborativo, pela motivação para a escrita, pela comunicação interativa e multidirecional, pela criação de páginas *web* ou de comunidades de práticas.

Assim, é evidente o potencial da *web* para criar ambientes de aprendizagem inovadores e desafiantes, baseados em modelos mais centrados no aluno na perspectiva de uma aprendizagem construtiva, colaborativa e significativa (Coutinho & Alves, 2010), sendo que, na perspectiva de Silva, Oliveira, Carvalho e Martins (2008, cit. in Coutinho & Bottentuit, 2010), tais abordagens promovem a autoconfiança dos alunos.

O acesso cómodo a uma vasta quantidade de informação, bem como a partilha de conteúdos, proporcionado pela *Web 2.0* permite ao aluno não só aprender, construindo o seu conhecimento de forma ativa (Coutinho & Bottentuit, 2010; Neto, 2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010; Ollivier & Puren, 2011) e personalizada (Coutinho & Bottentuit, 2010), mas também partilhar o saber, que ele próprio construiu, publicando os seus conteúdos em *sites* do qual é autor ou em *sites* colaborativos, contribuindo para a aprendizagem de outras pessoas (Neto, 2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010; Ollivier & Puren, 2011), dando origem a uma sociedade “autora” do seu próprio conhecimento (Baptista, 2005; Gomes, 2004; Harasim *et al.*, 2000; cit. in Coutinho & Alves, 2010). A possibilidade de criação de comunidades de práticas afigura-se, na perspectiva de Solomon e Schrum (2010), como uma das potencialidades da *Web 2.0*.

A perspectiva de partilha do próprio conteúdo, acompanhada da clara noção de que o seu trabalho irá ser lido por outros, que terão, para com a sua contribuição, algumas exigências, implica uma nova postura por parte do aluno, que coloca maior rigor na construção do seu saber (Neto, 2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010; Ollivier & Puren, 2011) bem como na qualidade do texto produzido (Solomon & Schrum, 2010; Ollivier & Puren, 2011), contribuindo igualmente para o desenvolvimento do seu espírito crítico (Neto, 2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010). Ollivier e Puren (2011) consideram que, desse modo, se conseguem efeitos próximos do “learning by teaching”, onde a responsabilidade de ensinar incita a uma aprendizagem mais profunda, precisa e motivadora.

Conole e Alezivu (2010) frisam que a existência de um auditório, que permita ao aluno mostrar o que aprendeu e receber um *feedback*, não só por parte do seu professor, mas por parte de um público mais vasto, se constitui como um importante fator motivacional. De igual modo, Azevedo (2000) destaca que um dos melhores meios para desenvolver a competência de escrita dos alunos passa por encontrar leitores, destinatários, para os seus textos, tornando a escrita um acontecimento social que ultrapasse os muros da escola, provocando reações, respostas. A autora acrescenta que “as crianças precisam de mostrar a outros o que produziram e (...) a escola deve possibilitar-lhes isso” (p. 84). Beach, Anson, Breuch e Swiss (2009, cit. in Ollivier & Puren, 2011) e Silva *et al.* (2008, cit. in Coutinho e Bottentuit, 2010) concluem que a utilização de recursos da *Web 2.0* pode motivar os alunos para a escrita, ao introduzir o conceito de *verosimilhança* proposto por Woods (1993, cit. in Hargreaves *et al.*, 2001), que traduz a tentativa de aproximar a aprendizagem escolar dos desafios da vida real.

O fator motivacional associado à utilização da internet surge apontado por inúmeros autores como facilitador das aprendizagens: “há uma favorabilidade muito grande em relação à Internet por parte dos alunos que nos parece promover um ‘efeito de halo’ em tudo o que com ela se relacione e que se pode repercutir na motivação e nas potencialidades de aprendizagem” (Carneiro *et al.*, 2010, p. 16). Para Ollivier e Puren (2011) a publicação de conteúdos na *web*, em contexto real, para “verdadeiros” leitores, pode contribuir para aumentar a

motivação dos estudantes de línguas, permitindo-lhes ultrapassar os limites do grupo-turma. Neto (2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010) refere que ela pode funcionar como elemento desencadeador da aprendizagem. Silva e Sá (1997) destacam a motivação como um dos fatores determinantes na aquisição do conhecimento, na compreensão ou na capacidade de realização em que estamos empenhados: “quando estamos motivados face a uma determinada actividade, a nossa persistência aumenta, bem como o tempo, a determinação e a energia que dedicamos a essa actividade, mesmo quando encontramos dificuldades ou obstáculos” (p. 26).

Alguns estudos (Means & Golan, 1998; Cox *et al.*, 2002 cit. in Coutinho & Alves 2010) permitem, ainda, concluir que o recurso à tecnologia é capaz de criar nos aprendentes expectativas acrescidas relativamente aos seus desempenhos. Silva e Sá (1997) salientam que as “crenças metacognitivas”, convicções que os alunos desenvolvem sobre as suas capacidades, determinam o nível de envolvimento e persistência na execução das actividades, sendo que Harter (1981, cit. in Silva & Sá, 1997) e Harter e Connel (1984, cit. in Silva & Sá, 1997) consideram que as percepções positivas de competência são essenciais na manutenção da motivação para a realização: “se o aluno se perceber como mais competente (...) terá condições cognitivas que lhe favorecerão o seu empenho nas actividades” (p. 67). Silva e Sá acrescentam que a motivação se desenvolve à medida que a aprendizagem possibilita a criação de expectativas de sucesso.

A utilização generalizada da internet, ampliada por uma contínua evolução tecnológica, proporcionou novas formas de nos relacionarmos com o conhecimento, novas formas de aprender, sendo que a aprendizagem ocorre nos mais diversos contextos, sejam eles formais ou informais: “people around the world are taking their education out of school into homes, libraries, Internet cafés, and workplaces, where they can decide what they want to learn, when they want to learn, and how they want to learn” (Collins & Halverson, 2009, p. 3). Johnson *et al.* (2012) frisam que os diversos dispositivos móveis existentes são parte integrante do quotidiano dos alunos, pelo que eles têm grandes expectativas de os poder utilizar para trabalhar, jogar ou aprender onde e quando o entenderem.

Rosenberg (2007) observa que o fenómeno da mobilidade veio conferir uma nova dinâmica ao conceito de aprendizagem, destacando a necessidade de uma constante atualização do conhecimento, pouco compatível com barreiras de tempo ou de espaço. Numa sociedade em incessante mutação, o saber deixou de ser estático para se tornar dinâmico, exigindo novas formas de adquirir conhecimentos, caracterizadas pela autonomia e pela continuidade, sendo que a aprendizagem ao longo da vida assume especial relevo (Comunidades Europeias, 2007; Costa *et al.*, 2012; Coutinho & Alves, 2010; Coutinho & Bottentuit, 2010; Fisher, 2000, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011; Hargreaves, 2003; Hargreaves *et al.*, 2001; Johnson *et al.*, 2012; Lagarto, 1994; Lima & Capitão, 2003; OCDE, 2000, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011; Trilling & Fadel, 2009).

A adoção de metodologia de ensino e aprendizagem com recurso a tecnologias da *Web 2.0* permite conferir à aprendizagem a abertura e flexibilidade desejadas, ultrapassando-se obstáculos de natureza espacial ou temporal (Coutinho & Bottentuit, 2010; Neto, 2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010; Ollivier & Puren, 2011), sendo possível aprender independentemente de horários ou locais pré-determinados.

Coutinho e Bottentuit (2010) salientam que estes ambientes de aprendizagem propiciam maior comunicação e interação, bem como a criação de laços entre os membros da comunidade. Coutinho e Bottentuit (2010), Silva *et al.* (2008, cit. in Coutinho e Bottentuit, 2010) e Solomon & Schrum (2010) aludem igualmente ao aumento do espírito de colaboração e de partilha.

Neto (2006, cit. in Coutinho & Alves, 2010) destaca igualmente o potencial da *web* para uma educação global, facilitando uma visão do mundo como uma realidade interdependente, permitindo a partilha de problemas e a procura de soluções, bem como um posicionamento mais interventivo e crítico (Mossberger, Tolbert e McNeal, 2007; Oliveira, 2000, cit. in Melão, 2011). A abertura ao mundo é, assim, outra das mais-valias do recurso à internet referidas pelo autor, sendo que o conhecimento e a compreensão de outras culturas favorecem a construção de uma sociedade tolerante e respeitadora das diferenças.

Solomon & Schrum (2010) acentuam a gratuitidade, ou quase gratuitidade, das ferramentas disponibilizadas pelas *Web 2.0*.



Em síntese, Butler (1997, cit. in Lima & Capitão, 2003) classifica o potencial da *web* no apoio ao processo de ensino e de aprendizagem em três formas: i) como ferramenta que traz o mundo à sala de aula; ii) como ferramenta que apoia atividades; iii) como ferramenta que abre a sala de aula ao mundo.

#### **2.4. A *WEB 2.0* E O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

No que concerne o ensino de Línguas Estrangeiras, Costa *et al.* (2012) consideram que os programas em vigor, bem como as orientações curriculares existentes em Portugal, facultam poucas diretrizes que apoiem as inclusão das TIC nas práticas letivas, embora numerosos estudos salientem o seu potencial no ensino e aprendizagem de uma segunda língua. A utilização do computador como estratégia de promoção de competências linguísticas remonta, no entanto, aos anos 60 com o aparecimento dos chamados laboratórios de línguas, sendo posteriormente utilizado para exercícios do tipo repetição-prática.

A literatura mostra uma crescente preocupação com a utilização das TIC no sentido de acompanhar não só o desenvolvimento tecnológico, mas também as teorias de aprendizagem de uma segunda língua, sendo que o seu uso surge, agora, associado ao paradigma de aprendizagem comunicativa da língua. Nesta perspetiva, o potencial educativo das tecnologias associa-se a metodologias de ensino que privilegiem o “discurso autêntico”, proporcionando situações de aprendizagem que facilitem o contacto com a língua-alvo, promovam a interação e o acesso a materiais verdadeiros e conduzam à realização de tarefas reais.

O Conselho da Europa (2001), no Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR), propõe uma abordagem de ensino e aprendizagem orientada para a ação, considerando o “utilizador e aprendente de uma língua como actores sociais que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados” (p. 29). Os atos de fala ocorrem, por conseguinte, em contexto social, o que lhes confere significado pleno, sendo a comunicação parte integrante das tarefas. Para Ollivier e Puren (2011) comunicar é coagir adequadamente numa interação social específica.

O QECR refere a existência de propostas de atividades de natureza mais especificamente “pedagógica”, em que os aprendentes participam com “um faz de conta aceite voluntariamente”, visando essencialmente desenvolver

competências comunicativas. As competências comunicativas em língua “são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (p. 29), sendo que compreendem a componente linguística, sociolinguística e pragmática.

Segundo o QECR, a competência linguística inclui os conhecimentos de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a sua capacidade para os usar, sendo que distingue as seguintes componentes principais:

- componente lexical: consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais;
- componente gramatical: entendida como a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas, segundo o conhecimento dos princípios que regem a combinação dos seus diferentes elementos;
- componente semântica: trata da consciência que o aprendente possui sobre a organização do significado;
- componente fonológica: envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e de produção de unidades fonológicas da língua e a sua realização em contextos específicos, de traços fonéticos que distinguem os fonemas, a composição fonética das palavras, a fonética da frase, a redução fonética e a elisão;
- componente ortográfica: entendida como o conhecimento e a capacidade de perceção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos;
- componente ortoépica: refere-se à capacidade de ler corretamente em voz alta um texto preparado.

O desenvolvimento das competências linguísticas é um aspeto central e indispensável da aprendizagem de uma língua devendo, por isso, facilitar-se esse desenvolvimento no que respeita ao vocabulário, à gramática, à pronúncia e à ortografia sendo que o QECR aponta diversas estratégias para o conseguir.

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua e concerne os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques (Conselho da Europa, 2001).

A competência pragmática diz respeito ao conhecimento do utilizador / aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: i) organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); ii) utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional); iii) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (competência de conceção) (Conselho da Europa, 2001).

De acordo com o QECR, as referidas tarefas pedagógicas comunicativas “pretendem envolver os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis” (p. 218), podendo envolver tarefas metacognitivas que incluem as contribuições do aprendente para a seleção, a gestão e a avaliação da tarefa.

O Conselho da Europa (2001) refere igualmente tarefas “próximas da vida real”, “escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula quer se trate dos domínios privado ou público quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional ou educativo” (p. 217).

Ollivier e Puren (2011) salientam que a *Web 2.0* permite ir além das tarefas “próximas da vida real”, tornando possível, como complemento das tarefas pedagógicas, a proposta de atividades verdadeiramente baseadas em contextos reais. Acreditam que, para se preparar aprendentes capazes de se tornarem “actores sociais” competentes, aptos para interagir em diferentes situações sociais, devem ser criadas situações em que eles participem “a sério” em contextos de utilização da língua, dando-lhes oportunidade de coagir e comunicar com outras pessoas, em relações interpessoais variadas e reais, que ultrapassem as relações aluno(s)-professor e aluno(s)-aluno(s). Na verdade, como frisa Castro (2004), a internet permite um acesso imediato a situações reais de uso da língua-alvo, possibilitando o contacto com diversos contextos

visuais e acústicos e, simultaneamente, com diferentes tipos de comportamentos que promovem uma aprendizagem sociocultural. Castro estima que a *Web 2.0* concretiza o sonho de qualquer professor de língua estrangeira ao trazer a língua e a cultura, na sua forma mais autêntica, para o espaço de sala de aula.

Costa *et al.* (2012) sistematizam do seguinte modo as situações e oportunidades de aprendizagem que podem ser concretizadas com recurso às TIC, no âmbito das Línguas Estrangeiras:

- Participar em cenários de aprendizagem *online* que impliquem processos de colaboração, negociação, entreaajuda e autonomia, nomeadamente através da participação em projetos de escrita colaborativa entre alunos de países diferentes (ex.: correio eletrónico, *wikis*, *blogs*, sistemas de edição colaborativa).
- Estimular a curiosidade sobre o funcionamento da língua-alvo propondo atividades que impliquem a manipulação de materiais e sistemas interativos (ex.: atividades de leitura interativa e estratégica, viagens virtuais, apresentações multimédia, visionamento de filmes com som e legenda).
- Favorecer o contacto e a exposição com a cultura e língua-alvo, facilitando a comunicação com falantes nativos, em contextos reais, através de sistemas de comunicação e intercâmbio em rede, do tipo síncrono (ex.: *chats*, videoconferências) ou assíncrono (ex.: correio eletrónico, fóruns de discussão).
- Desenvolver a confiança no uso da língua-alvo criando oportunidades que possibilitem a auto e a coavaliação da fluência e correção linguísticas através da utilização de tecnologias que permitam a gravação de ideias pessoais, o registo de situações de comunicação ou a simulação de apresentações orais (ex.: software de reconhecimento de voz, vídeo digital, *podcasts*, serviços VoiP).
- Planificar, elaborar e editar diferentes tipos de texto assegurando aquisições e usos linguísticos básicos através de ferramentas de apoio à produção escrita (ex.: processadores de texto — *offline* e *online*, editores de banda desenhada, dicionários *online*).
- Reforçar a compreensão, aquisição e a retenção dos conteúdos disciplinares utilizando recursos interativos autênticos que visem o aperfeiçoamento da oralidade e da escrita (ex.: sistemas de autoria, vídeos, filmes, *software* educativo, jogos, *webquests*, programas de rádio e televisão, notícias, músicas disponibilizados em serviços de divulgação *online*). (pp. 65-66)

Pelas suas características, a *Web 2.0* constitui-se, por conseguinte, como um espaço privilegiado para implementar as situações e oportunidades apontadas

por Costa *et al.* (2012), bem como a abordagem de ensino e aprendizagem orientada para a interação defendida por Ollivier e Puren (2011). São inúmeras as possibilidades de coação e interação com falantes nativos, nomeadamente em blogues, onde é possível deixar comentários, em *sites* participativos, que esperam contribuições por parte dos internautas, ou em redes sociais, onde é fácil estabelecer contactos: “teachers can take students on a virtual magic-carpet around the world” (Ormiston, 2011, p. 59).

Castro (2004) destaca o facto de os alunos poderem aceder à internet fora do espaço de sala de aula, passando mais tempo em contacto com a língua-alvo, trabalhando-a de forma autónoma e praticando as suas diferentes dimensões na qualidade de falante e não de aprendente, num processo real de interação intercultural.

Ollivier e Puren (2011) observam, no entanto, que as constatações de Hanna e Nooy, datadas de 2003, continuam válidas: embora recorrendo à internet, são frequentes as tarefas que não envolvem os aprendentes em ações e interações realmente autênticas, limitando-as à zona de conforto facultada pela interação aluno-aluno. Acrescentam que as atividades adaptadas às necessidades dos alunos se constituem, contudo, como uma vantagem para os de nível elementar, não se assumindo, porém, como um desafio que encaminhe os de nível mais avançado para contextos que não foram concebidos especialmente para eles. Os alunos continuam, assim, protegidos pelos muros da sala de aula, por mais virtuais que sejam, sendo que a sua falta de exposição à cultura-alvo, num papel diferente do de aprendente, se constitui como uma das limitações de qualquer aula de língua estrangeira. Ollivier e Puren corroboram a visão de Hanna e Nooy no que concerne as atividades a propor aos alunos de nível elementar, considerando necessário facultar-lhes um ambiente protegido, no qual tenham a possibilidade de praticar, agir, interagir e cometer erros antes de passarem para tarefas baseadas em contexto real.

Ollivier e Puren (2011) destacam, ainda, que nem todos os *sites* são adequados à situação de ensino e aprendizagem, quer seja devido à temática abordada, que não corresponde às necessidades do aprendente, quer seja porque a sua utilização acarreta alguns riscos, quer seja, ainda, porque os alunos não

possuem ainda as competências comunicativas necessárias para neles participar.

Assim, para estes autores, implementar uma abordagem orientada para a interação passa por propor tarefas: i) nas quais o aluno deixa de ser unicamente aprendente para se tornar utilizador da língua; ii) que permitam ao aprendente utilizar, em contexto autênticos, interagindo com pessoas reais, as competências que desenvolveu em tarefas pedagógicas comunicativas.

## **2.5. FERRAMENTAS DA *WEB 2.0* COM POTENCIAL PEDAGÓGICO**

O avanço tecnológico proporcionou o desenvolvimento de um imenso conjunto de ferramentas que podem ser colocadas ao serviço dos alunos, na construção do seu conhecimento,

from the Internet with almost all the information, to search and research tools to sort out what is true and relevant, to analysis tools to help make sense of it, to creation tools to present one's findings in a variety of media, to social tools to network and collaborate with people around the world. And while the teacher can and should be a guide, most of these tools are best used by students, not teachers. (Prensky, 2008, p. 2)

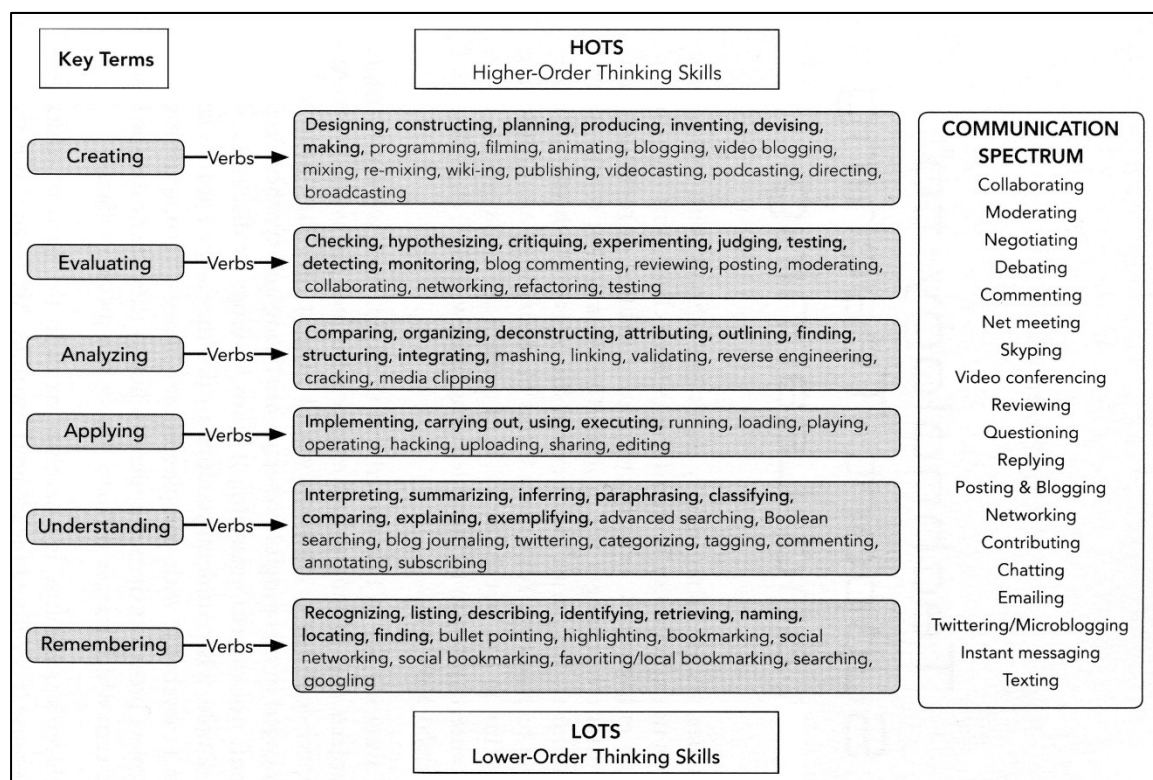
Deste modo, podem ser utilizadas ferramentas *Web 2.0* para implementar atividades individuais, participativas ou colaborativas, e para o desenvolvimento de competências transversais, podendo ser suportadas em modelos behavioristas, cognitivistas, construtivistas e/ou socioconstrutivistas, sendo que uma atividade pode recorrer a diversas ferramentas, assim como uma mesma ferramenta pode servir para implementar atividades diversas.

Na perspetiva de Peres e Pimenta (2011), a corrente behaviorista defende uma abordagem centrada no professor e não promove a procura de informação por parte do aluno, sendo a aprendizagem concebida como um conjunto de associações, que se vão tornando gradualmente mais complexas, em que o reforço é considerado um dos principais motores da aprendizagem. A teoria cognitivista entende a aprendizagem como um processo dinâmico de codificação, processamento e reconhecimento da informação, em que o indivíduo é visto como um ser que interage com o meio, sendo a aprendizagem resultado dessa interação. O modelo construtivista valoriza o ato de aprender por parte do aluno, em detrimento do ato de ensinar por parte do professor,

pressupondo a sua capacidade de aprender através da sua própria construção mental de significados, orientando-se para a resolução de problemas em contexto real. Os socioconstrutivistas consideram o conhecimento como uma construção social, influenciado pela cultura e pela interação entre a base de conhecimentos e as novas experiências sociais.

Aquando da implementação de atividades com recurso a ferramentas *Web 2.0*, a seleção das diferentes correntes apresentadas não tem de ser exclusiva, podendo combinar diferentes abordagens, em função do contexto específico (Allen, 2007, cit. in Peres & Pimenta, 2011).

Estes recursos podem ser utilizados para conseguir alcançar qualquer objetivo cognitivo, indo ao encontro das taxinomias de Bloom, Gagné ou de Reigeluth e Moore. Ormiston (2011) apresenta uma adaptação da taxinomia de Bloom às ferramentas da *Web 2.0* recorrendo à figura que a seguir se apresenta.



**Figura 4:** Taxinomia digital de Bloom (Ormiston, 2011, p. 40)

Segundo Lima e Capitão (2003), a taxinomia de Reigeluth e Moore sintetiza a de Bloom e Gagné, sendo que ordenam os seus objetivos de aprendizagem em quatro níveis de complexidade crescente: i) memorizar informação, a categoria mais fácil de ensinar e avaliar - sob o ponto de vista behaviorista, apela à

memorização, e, sob ponto de vista cognitivista, à exploração de mnemónicas e de aptidões metacognitivas; ii) compreender relacionamentos, que passa por auxiliar a construção de ligações entre os elementos do conhecimento; iii) aplicar aptidões, categorias bastante comum em contexto educacionais em que se pretende que o aluno reconheça e aplique a informação em situações concretas; iv) aplicar aptidões genéricas, independentes do domínio de conhecimento, inclui estratégias de aprendizagem, o pensamento crítico e a metacognição.

No sentido de conduzir a uma maior produtividade e motivação, logo a uma maior eficácia do processo de aquisição de conhecimento, os estilos de aprendizagem constituem-se como fatores de influência a ter em atenção aquando do desenho de uma estratégia de instrução (Miranda & Bahia, 2007; Peres & Pimenta, 2011; Silva, 2007). Silva e Sá (1997) frisam ainda a necessidade de o aluno possuir conhecimentos sobre as suas próprias competências, sabendo quais são as suas forças e fraquezas, no sentido de recorrer a estratégias gerais que lhe facilitem a realização das tarefas escolares.

A tarefa de seleção e aplicação de um questionário sobre estilos de aprendizagem, bem como o tratamento dos resultados obtidos, pode ser remetida para aplicações informáticas, baseadas na *web*, que visam facilitar o processo. A aplicação de gestão de estilos de aprendizagem (GEA), disponível em <http://gea.esfcastro.net>, permite a qualquer utilizador registado obter, de forma automática, o resultados de dois dos questionários de estilos de aprendizagem mais conhecidos: o Index of Learning Styles Questionnaire (ILS) de Felder-Soloman e o Learning Styles Questionnaire (LSQ) de Honey-Mumford.

O LSQ, que apresenta quatro estilos de aprendizagem, é um teste constituído por oitenta itens, que permite classificar os estilos de aprendizagem em i) ativo, designando os que gostam de novas experiências e desafios, preferem trabalhar em grupo e resolver problemas e debates; ii) reflexivo, os que gostam de ver, pensar e ponderar nas atividades, conseguem levar a cabo pesquisas detalhadas, mas não gostam de se sentir pressionados ou limitados pelo tempo; iii) teórico, assinalando os que preferem aprender a partir de modelos, conceitos e teorias, gostam de analisar, avaliar e usar a lógica; iv) pragmático, os que preferem estudar tópicos que tenham uma ligação óbvia com o mundo real, e gostam de ter oportunidade de pôr em prática o que estão a aprender. De acordo



com Silva (2007), cada indivíduo pode apresentar entre nenhum a quatro estilos de aprendizagem com preferência forte. A autora acrescenta que Honey e Mumford sustentam que o diagnóstico de estilos de aprendizagem deve ser usado em complemento com outras informações relativas às várias potencialidades do indivíduo.

O ILS avalia preferências em quatro dimensões: i) processamento - ativo/ reflexivo; ii) percepção - sensorial/ intuitivo; iii) *input* - visual/ verbal; iv) compreensão - sequencial/ global. De acordo com o modelo, os ativos preferem processar a informação ao realizar alguma atividade, gostam de experimentar as coisas e de trabalhar em grupo. Os reflexivos preferem pensar, teorizar e compreender a fundamentação de cada assunto, antes de aplicar a nova informação, e preferem trabalhar sozinhos. Os sensoriais têm preferência pela seleção de informações sensoriais e memorização de factos, gostam de realizar trabalhos manuais e de resolver problemas a partir de métodos bem estabelecidos. Os intuitivos preferem descobrir as relações entre os conceitos, são normalmente inovadores, não gostam de tarefas repetitivas e sentem-se mais confortáveis com a abstração e formulações matemáticas. Os visuais aprendem melhor se a informação for apresentada visualmente e os verbais se ela for apresentada verbalmente. Os sequenciais aprendem melhor de forma linear, onde cada passo segue logicamente o anterior. Os globais tendem a aprender em grandes saltos, conseguem resolver problemas complicados ou rearranjar a informação de forma original, depois de compreenderem globalmente, mas têm dificuldade em explicar como o fizeram.

Silva (2007) acrescenta que, segundo Felder e Soloman, por vezes se é ativo e por vezes reflexivo, concluindo que o ideal será desenvolver competências que permitam balancear todos os estilos. Neste contexto, Hargreaves *et al.* (2001) frisam que “os professores devem promover a utilização de um conjunto de abordagens de ensino que permita a todos os estudantes beneficiarem de oportunidades para aprender, de formas que procurem quer capitalizar os seus pontos fortes, quer mitigar os seus pontos fracos (p. 178).

No sentido de facilitar a exposição que se segue, as ferramentas *Web 2.0* foram agrupadas segundo a classificação sugerida por Peres e Pimenta (2011), ferramentas de produção, ferramentas de publicação, ferramentas de

comunicação, salvaguardando-se, no entanto, que nem sempre a distinção entre grupos de ferramentas é clara, podendo as mesmas ser classificadas em mais do que um grupo, dependendo da utilização que lhes for dada.

### **2.5.1. Ferramentas de produção**

Segundo Solomon e Schrum (2010), a estas ferramentas foi dado o nome *Get Things Done* (GTD). Para além de promoverem a colaboração, as autoras referem que a sua utilização permite divulgar publicamente algumas das atividades que os alunos executam individualmente, como sejam a criação de uma apresentação, um *podcast*, um mapa de conceitos ou um questionário, entre outros.

As seguintes aplicações são exemplos de ferramentas de produção:

- *Animoto* (<http://animoto.com>) – permite a criação de vídeos a partir de fotos, vídeos e música, constituindo-se como um forma rápida e simples de criar um vídeo apelativo;
- *Bitstrips* (<http://bitstrips.com>) - editor de banda desenhada *online* cujo produto final pode facilmente ser integrado num blogue ou *website*;
- *Bubbl.U*s (<https://bubbl.us>) – permite a criação de mapas conceituais de modo individual ou com a participação de várias pessoas;
- *Dipity* (<http://www.dipity.com>) – permite a criação de uma linha do tempo que pode ser disponibilizada em qualquer *site* através da cópia do código *html*<sup>5</sup> gerado;
- *Glogster* (<http://edu.glogster.com>) – permite a criação de um poster *online*, um *glog*, onde podem ser inseridos texto, imagem, bem como diversos elementos multimédia ou hiperligações;
- *Google Docs* (<http://docs.google.com>) – *suite* de produtividade oferecida pela *Google*, que inclui programa de processamento de texto, folha de

---

<sup>5</sup> Acrónimo para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto. É uma linguagem utilizada para produzir páginas na Web (Wikipédia, 2010, cit. in Peres & Pimenta, 2011, p. 64).

cálculo, apresentações, desenho e formulários *online*, na qual os participantes autorizados podem colaborar na criação de documentos *online*, com a vantagem de permitir a importação e exportação de ficheiros com extensões *.doc*, *.xls*, entre outros;

- *Jing* (<http://www.jingproject.com>) – programa que permite gravar e partilhar imagens ou vídeos de uma área de trabalho no computador local;
- *Prezi* (<http://prezi.com>) – *site* que permite a criação e partilha de apresentações não lineares *online*, com uma abordagem de *zoom in* e *zoom out* do mapa desenhado, onde é possível inserir texto, imagem bem como diversos elementos multimédia ou hiperligações, podendo fazer-se o *download* da apresentação criada no formato de programa executável (\*.exe);
- *QuizSnack* (<http://www.quizsnack.com>) – permite a criação de pequenos inquéritos, sondagens ou questionários *online* que podem ser disponibilizados em qualquer *site* através da cópia do código *html* gerado;
- *WallWisher* (<http://www.wallwisher.com>) – permite a criação de um *mural* no qual é possível publicar mensagens, sob forma de *post-its*, que podem conter texto, diversos elementos multimédia, bem como hiperligações.

#### **2.5.1.1. O podcast**

O conceito de *podcasting* surgiu em 2004 e resulta da junção das palavras iPod e *broadcasting* (transmissão de rádio ou televisão) (Rosell-Aguilar, 2007, cit. in Canelas, 2012) sendo que para Furtoso e Gomes (2011, cit. in Canelas, 2012) o *podcast* é um arquivo de áudio apenas, publicado e disponível para *download*. Segundo Rosell-Aguilar (2007, cit. in Canelas, 2012) o *podcasting* pode ser utilizado através da criação de *podcasts*, pelo professor ou pelo aluno, ou através da utilização de *podcasts* já disponíveis.

O seu potencial pedagógico, no contexto do ensino e aprendizagem das línguas, é reportado na literatura, sendo que Bottentuit e Coutinho (2007) consideram que falar e ouvir constituem uma atividade de aprendizagem mais significativa do que o simples facto de ler. Para Ducate e Lomicka (2009, cit. in Canelas, 2012), o uso de *podcasts* pode ajudar a contextualizar os exercícios de pronúncia,

audição e produção oral e, simultaneamente, melhorar estas competências. Bottentuit e Coutinho estimam igualmente que, quando incentivados a criar o seu *podcast*, os alunos aprendem muito mais, por aumentar a preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar material correto e coerente para os colegas, sendo que para Oliveira e Cardoso (2009) a fluência dos alunos melhora.

Canelas (2012) considera que esta ferramenta se constitui, assim, como uma metodologia bastante motivadora, que proporciona ao aluno um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para se tornar também produtor de informação *online*. Considera igualmente que se revela excelente para o ensino de Línguas Estrangeiras, ao permitir que os alunos pratiquem competências relacionadas com a compreensão e expressão oral, frequentemente deixada para segundo plano (Lord, 2008, cit. in Canelas, 2012), por razões que se prendem com falta de tempo e limitações curriculares (Ducate & Lomicka, 2009, cit. in Canelas, 2012), mas também devido ao elevado número de alunos por turma (Furtoso & Gomes, 2011, cit. in Canelas, 2012). Baseada nos estudos de Ducate e Lomicka (2009) e Moura e Carvalho (2006), Canelas (2012) conclui que os alunos preferem usar *podcasts* na sala de aula, com acompanhamento e *feedback* do professor.

Vocaroo (<http://vocaroo.com>) é o exemplo de uma ferramenta que permite a criação *online* e partilha de ficheiros áudio.

A *Web 2.0* possui outros recursos que permitem a prática da expressão oral, em atividades suportadas em modelos construtivistas ou socioconstrutivistas. Estas ferramentas, bastante apelativas e passíveis de serem incorporadas em blogues, *wikis* ou *websites*, permitem a escolha de personagens (*Anmish*: <http://anmish.com>), imagens (*Fotobabble*: <http://www.fotobabble.com>), animações (*Go!Animate*: <http://goanimate.com>), ou a criação das próprias personagens (*Voki*: <http://www.voki.com>), às quais os alunos poderão dar voz e/ou movimento (*Xtranormal*: <http://www.xtranormal.com>). Solomon e Schrum (2010) salientam que o uso destas ferramentas implica um maior envolvimento do aluno no desenvolvimento das competências da escrita e da oralidade em resultados do trabalho de preparação que antecede a gravação. Alguns destes recursos dispõem, ainda, de uma opção *text-to-speech* que pode ser utilizada para

facultar aos alunos a exemplificação (*modeling*) e apoio (*scaffolding*) desejados e para promover o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral.

#### **2.5.1.2. O wiki**

Leuf e Cunningham (2001, cit. in Coutinho & Bottentuit, 2008) definem um *wiki* como "uma coleção livremente expansível de páginas Web interligadas num sistema de hipertexto para armazenar e modificar informação - um banco de dados, onde cada página é facilmente editada por qualquer usuário com um browser" (p. 337). Assim, um *wiki* é um *software* que permite construir conteúdo para a *web* de modo colaborativo, sendo que a sua principal característica reside na facilidade com que as páginas são criadas e alteradas, podendo corrigir-se o texto original, modificando ou adicionando novos conhecimentos aos já existentes. (Coutinho & Bottentuit, 2008; Martins, 2008)

Na ótica de Solomon Schrum (2010), o *wiki* é uma ferramenta bastante adequada à promoção da aprendizagem colaborativa, sendo que Santamaria e Abreira (2006, cit. in Coutinho & Bottentuit, 2008) o consideram como um estímulo à escrita. De acordo com estes autores, este recurso possui bastantes potencialidades, tais como a de permitir interagir e colaborar dinamicamente com os alunos; recriar ou fazer glossários, dicionários, entre outros; criar ou editar colaborativamente um texto existente; aceder ao histórico de modificações, permitindo ao professor avaliar a evolução registada.

*Wikispaces* (<http://www.wikispaces.com>) é o exemplo de uma ferramenta que permite a construção de um *wiki* sobre um determinado tema, constituindo-se como um espaço público que pode ser visto e editado por qualquer pessoa com permissões.

#### **2.5.2. Ferramentas de publicação**

As ferramentas de publicação afiguram-se como espaços em que os alunos podem disponibilizar os seus trabalhos ou ideias, criando um blogue, um *slidecast* ou uma narrativa digital, entre outros. De acordo com Peres e Pimenta (2011), estas atividades são sobretudo participativas, suportadas em modelos cognitivistas, construtivistas e/ou socioconstrutivistas.

As seguintes aplicações são exemplos de ferramentas de produção:

- *YouTube* (<http://www.youtube.com>) – programa que permite a disponibilização de vídeos produzidos pelos utilizadores, sendo possível comentá-los ou apresentá-los noutra página *web* graças à disponibilização do código *html*;
- *FlipSnack* (<http://www.flipsnack.com>) – permite a criação de narrativas digitais, através do *upload* de ficheiros em formato *pdf*, *jpg* ou *jpeg*, que podem facilmente ser integradas num *blogue* ou *website* graças ao código *html* gerado.

### **2.5.2.1. O *blogue***

De acordo com Coutinho e Bottentuit (2007), o *blogue* é provavelmente a ferramentas *Web 2.0* mais conhecida e utilizada em contexto educativo. Segundo Cruz (2008), o *blogue* foi criado no final da década de 90 e refere-se a um diário *online*, com apontadores para outros sítios, cuja informação (*posts*) está organizada em ordem cronológica inversa, frequentemente atualizado com opiniões, emoções, factos ou imagens, entre outros. Orihuela e Santos (2004, cit. in Cruz, 2008) salientam a facilidade de criação e manuseamento dos mesmos.

No que concerne a utilização pedagógica do *blogue*, Gomes (2005, cit. in Coutinho & Bottentuit, 2007) considera existirem duas categorias possíveis: como recurso pedagógico ou como estratégia educativa. Enquanto recurso pedagógico, considera que podem ser utilizados como um espaço de acesso a informação especializada e como um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Na modalidade de estratégia educativa, podem servir como um portefólio digital; um espaço de intercâmbio e colaboração; um espaço de debate (*role playing*); como um espaço de integração. Campbell (2003, cit. in Soares, 2008) apresenta três categorias: o *blogue* enquanto tutor; o *blogue* do aprendente; o *blogue* de turma, considerando o último como uma boa forma de promover o sentido de comunidade entre os seus membros.

Para Stanley (2005, cit. in Soares, 2008), o *blogue* de turma é adequado para fomentar o prolongamento das atividades para além do período formal da aula, encorajando os alunos a uma reflexão mais profunda, através da escrita. Por

este motivo, a promoção das competências comunicativas e do pensamento crítico figuram entre as vantagens que Solomon e Schrum (2010) lhes atribuem. Estas autoras estimam igualmente que a utilização de blogues em contexto educativo estimula a criatividade, através da possibilidade de lhes integrar diversos elementos multimédia; o espírito colaborativo, sendo que a possibilidade de efetuar comentários se constitui como promotor da capacidade de fazer e aceitar críticas construtivas; a motivação, conferida pela tomada de consciência de que os seus trabalhos ultrapassaram os limites da sala de aula; a capacidade de leitura; a perceção da evolução registada no processo de aprendizagem do aluno, informação acessível aos encarregados de educação, compreendidos como elementos indispensáveis no apoio à aprendizagem (Hargreaves, 2003). Do resultado do estudo levado a cabo por Coutinho (2008) se destaca também a sua potencialidade para fomentar a comunicação professor/aluno e aluno/aluno para além do espaço de sala de aula.

*Blogger* (<http://www.blogger.com>), “quick and easy to set up” (Ormiston, 2011, p. 114), é o exemplo de um *site* que permite a criação e alojamento de um blogue.

#### **2.5.2.2. O *slidecast***

Um *slidecast* resulta da sincronização entre um programa de apresentações gráficas e um ficheiro áudio (Reyna & Stanford, 2009). A facilidade com que pode ser criado, o reduzido tamanho do ficheiro obtido ou a possibilidade de ser integrado em outras aplicações *Web 2.0* são algumas das vantagens que estes autores lhe conferem. Este último ponto afigura-se bastante importante para Casteleyn e Mottart (2010). Associado a um ambiente *Web 2.0*, o *slidecast* pode contribuir para a existência de uma comunidade de práticas, onde a componente social e o conceito de identificação desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem.

These ‘virtual presentations’ can be freely accessed, and the user interface enables showing appreciation for a slidecast, commenting on it, befriending the producer of it, etc. By tagging your slidecast with several keywords and choosing a category it belongs to, you deliberately place yourself in a community of practice where members call on similar knowledge. (Casteleyn & Mottart, 2010, p. 2)

Segundo estes autores, ao possibilitar ao aluno ultrapassar os limites da tradicional sala de aula, o *slidecast* tem potencialidade para promover contextos de aprendizagem mais realistas, conducentes a um maior envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento.

Reyna e Stanford (2009) acrescentam que, quando criados por alunos, os *slidecasts* poderão servir de incentivo ao debate de um determinado tema, para além de permitirem desenvolver competências de expressão oral, aspeto partilhado por Casteleyn e Mottart (2010) e Casteleyn (2010), para quem esta ferramenta se reveste de particular interesse para as aulas de línguas. Para além disso, Griffin, Mitchell e Thompson (2009, cit. in Casteleyn e Mottart, 2010) afirmam que a sincronização entre um programa de apresentações gráficas e um ficheiro áudio apresenta mais vantagens pedagógicas do que a disponibilização avulsa dos meios contendo a mesma informação.

Uma das desvantagens do *slidecast*, referida por Reyna e Stanford (2009), reside no facto de não suportar hiperligações.

*SlideSnack* (<http://www.slidesnack.com>) é o exemplo de um *site* que permite a criação de um *slidecast*, através do *upload* de uma apresentação em formato *pdf*, cujo produto final pode facilmente ser integrado num blogue ou *website* através da cópia do código *html* gerado.

### **2.5.3. Ferramentas de comunicação**

Segundo Peres e Pimenta (2011), as ferramentas de comunicação permitem, essencialmente, a implementação de atividades colaborativas, suportadas em modelos socioconstrutivistas. Estas ferramentas revelam-se úteis para a dinamização de debates, diálogos, desempenhos de papéis ou demonstração de saberes, entre outros.

#### **2.5.3.1. Ferramentas de comunicação síncrona**

As ferramentas síncronas, como o *chat*, as videoconferências ou as audioconferências, permitem a comunicação em tempo real, favorecendo um tipo de discurso espontâneo e pouco refletido (Coutinho & Alves, 2010), sendo que, segundo Jonassen (2007), produzem mais motivação para contribuir. Peres



e Pimenta (2011) estimam que promovem o ambiente social e facilitam a proximidade entre os participantes. Rodrigues (2004, cit. in Peres e Pimenta, 2011) atribui-lhes a vantagem de permitir um *feedback* imediato por parte do formador sendo que Miranda e Dias (2003, cit. in Coutinho & Alves, 2010) as consideram adequadas para clarificar pequenas dúvidas ou tomar decisões.

*Meebo Me* (<https://www.meebo.com>) é o exemplo de um *chat* que permite a qualquer utilizador contactar diretamente o administrador do blogue, ou do *website*, onde se encontra inserido.

#### **2.5.3.2. Ferramentas de comunicação assíncrona**

As ferramentas assíncronas, como o *email* ou os fóruns, permitem a comunicação e a colaboração sem simultaneidade de tempo, sendo que os utilizadores do sistema podem interagir de acordo com o seu próprio ritmo ou calendário (Peres e Pimenta, 2011). Miranda e Dias (2003, cit. in Coutinho & Alves, 2010) consideram-nas propícias a uma aprendizagem profunda, por facilitarem a reflexão. Jonassen (2007) estima que podem aumentar a eficácia dos esforços de colaboração entre alunos, contribuindo, ainda, para um sentimento de informalidade e para a promoção de uma identidade de grupo mais forte.

*Twitter* (<http://www.twitter.com>) é o exemplo de uma ferramenta assíncrona que possibilita o envio rápido de mensagens, até um máximo de 140 caracteres, sendo que regista o histórico da troca de mensagens efetuadas e facilita uma posterior pesquisa por temas.

#### **2.5.4. Outras ferramentas Web 2.0**

##### **2.5.4.1. Bitly**

*Bitly* (<https://bitly.com>) serve para facilitar a partilha e organização de *links*, reduzindo o seu tamanho, sendo o serviço adotado pelo *Twitter*. Os seus utilizadores podem aceder aos dados relativos ao número de acessos à hiperligação e constituir comunidades. A partilha pode ser feita através da simples disponibilização do *link*, através do *Twitter* ou do *Facebook*, ou através de um *QR code*, automaticamente criado pelo serviço.

### 2.5.4.2. *LyricsTraining*

Segundo Gibran (2010), *LyricsTraining* (<http://www.lyricstraining.com>) será o primeiro *website* a perceber a popularidade dos recursos publicados no *YouTube* e a utilizá-los em contexto educacional. Os *videoclipes*<sup>6</sup> são integrados no *site*, que faculta aos aprendentes de línguas um modo apelativo de desenvolver as suas competências linguísticas, propondo-lhes que preencham os espaços com as palavras em falta, à medida que a letra da música vai surgindo. A existência de um espaço para comentário permite a implementação de atividades sustentadas em modelos pedagógicos socioconstrutivistas. A possibilidade de partilhar o resultado obtido através do *Facebook* ou do *Twitter* pode-se constituir como um importante fator motivacional.

Gibran (2010) considera que *LyricsTraining* apresenta a vantagem de dispor de materiais autênticos, atualizados, interessantes e apelativos, bem como o benefício do aluno poder ajustar o grau de exigência do exercício, escolhendo, de entre os três níveis de dificuldade propostos, o que mais se adequa às competências linguísticas detidas. O utilizador pode igualmente usufruir de algum suporte (*scaffolding*) recorrendo à versão de *karaoke*. Por outro lado, a presença de vídeo proporciona um apoio adicional ao aprendente de línguas ao facultar-lhe informação paralinguística e extralinguística (Mendelsohn, 1994; Ur, 1984, cit. in Gibran, 2010). Para além disso, o vídeo pode aumentar a motivação e o interesse do ouvinte e melhorar a sua compreensão do exercício (Lynch, 1998, cit. in Gibran, 2010). Por fim, o *feedback* é apresentado de imediato, sendo que essa informação fica registada na conta do utilizador que pode, assim, avaliar os seus progressos.

O facto de *LyricsTraining* não chamar a atenção para usos mais coloquiais da língua, bem como o de disponibilizar uma única tipologia de exercícios de

---

<sup>6</sup> Sequência filmada de curta duração destinada a apresentar e promover uma canção, um disco, um músico ou um grupo musical (Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, 2010, cit. in Peres & Pimenta, 2011, p. 37).

compreensão oral (preenchimento de espaços), constituem-se, na perspetiva de Gibran (2010), como algumas das suas limitações.

#### **2.5.4.3. QR codes**

EDUCAUSE (2009) e Law e So (2010) definem os *QR codes* (Quick Response codes) como sendo códigos de barras bidimensionais muito versáteis. Podem conter qualquer texto alfanumérico, bem como endereços eletrónicos, que permitem redirecionar o utilizador para *sítes* onde poderá obter informação complementar sobre um determinado objeto ou lugar: “the kind of information QR codes hold is limited only by your imagination and the needs of your users” (Ekart, 2011, cit. in Pickard, Stanley & Stolz, 2011).

Estes códigos, descodificáveis com recurso a um telemóvel com *software* específico, podem conter mais informação do que códigos unidirecionais de tamanho semelhante. Assim, um *QR code* pode conter 7089 carateres numéricos, 4296 carateres alfanuméricos, 2953 bytes, 1817 carateres japoneses ou uma combinação de todos. Gozando de grande popularidade no Japão, país onde foram criados em 1994 pela Denso-Wave, empresa ligada à indústria automóvel, têm sido alvo de interesse crescente na Europa, Estados Unidos e Canada onde se investigam eventuais utilizações em contexto educativo, ao nível do *mobile learning*.

EDUCAUSE (2009) aponta-lhe algumas potencialidades pedagógicas, tais como a possibilidade de se tornarem fonte de conhecimento, levando a aprendizagem para fora do contexto de sala de aula, ao permitirem estabelecer uma ligação entre o mundo físico e o virtual, facultando acesso imediato a recursos *online*, bem como a uma linguagem descritiva. Acresce a facilidade com que podem ser utilizados pelos alunos para criação e partilha de conteúdo. Law e So (2010) reconhecem o potencial dos *QR codes* na área da educação pelas características que lhes são conferidas pelo *mobile learning*: “location independence”, “time independence” e “meaningful content”. Acrescentam que, em termos tecnológicos, as barreiras à sua utilização são reduzidas, considerando-os incrivelmente simples e rápidos, pelo que são inúmeras as possibilidades de a eles recorrer de modo criativo em contexto de ensino e aprendizagem, afigurando-se-lhes como a ferramenta ideal para ensinar e aprender.

Os *QR codes* podem ser criados, por exemplo, com recurso ao site <http://www.i-nigma.com>.

#### **2.5.4.4. *Scrible***

*Scrible* (<http://www.scrible.com>) é uma ferramenta que permite efetuar anotações e comentários em páginas *web*. O *link* da página e o trabalho realizado é guardado e organizado na biblioteca *online* do utilizador. A possibilidade de partilhar a pesquisa, que fica acessível a partir de qualquer computador com acesso à *web*, facilita o trabalho colaborativo.

Esta ferramenta revela-se especialmente útil num momento em que a internet veio oferecer infindáveis possibilidades de pesquisa, dentro e fora da sala de aula, sendo o primeiro recurso do qual os alunos se valem quando solicitados tal tarefa, pelo que “precisamos de apoiar ou criar andaimes (*scaffold*) que suportem a sua pesquisa de informação” (Jonassen, 2007, p. 195), nomeadamente em termos de intencionalidade e focalização (Jonassen, 2007). Moran (2005, cit. in Coutinho & Alves 2010) acredita que a pesquisa com recurso à internet é uma atividade em que todos se envolvem e participam, sendo que “o conhecimento que é elaborado a partir da própria experiência torna-se muito mais forte e definitivo” (p. 211).

#### **2.5.4.5. *Tagxedo***

*Tagxedo* (<http://www.tagxedo.com>) é uma ferramenta que permite a criação de nuvens de palavras visualmente muito atraentes (Campbell & Williams-Rossi, 2012), à semelhança de *Wordle* (<http://www.wordle.net>), mas com a particularidade de apresentarem formas pré-definidas. Na perspetiva de Campbell e Williams-Rossi (2012) esta ferramenta pode servir o propósito de promover uma sessão de *brainstorming*; destacar as ideias principais de um texto, graças ao modo como evidencia as palavras com maior incidência, servindo, também, de incentivo para a discussão (Solomon & Schrum, 2010); ou, ainda, o de se constituir como um auxiliar à memorização de conteúdos.

### 3. A LITERACIA DIGITAL

Perante a complexidade que caracteriza a hodierna sociedade, marcada por um clima de mudança acelerada e pela revolução digital, onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33), o desenvolvimento de novas competências assume-se como um imperativo incontornável.

Neste contexto, as Comunidades Europeias (2007) reconhecem que “cada cidadão terá de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado” (p. 3). Estabelecem, por isso, oito competências essenciais, necessárias para a realização e o desenvolvimento pessoais, para o exercício de uma cidadania ativa bem como para a inclusão social e para o emprego: i) comunicação na língua materna; ii) comunicação em Línguas Estrangeiras; iii) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; iii) competência digital; iv) aprender a aprender; v) competências sociais e cívicas; vii) espírito de iniciativa e espírito empresarial; viii) sensibilidade e expressão culturais.

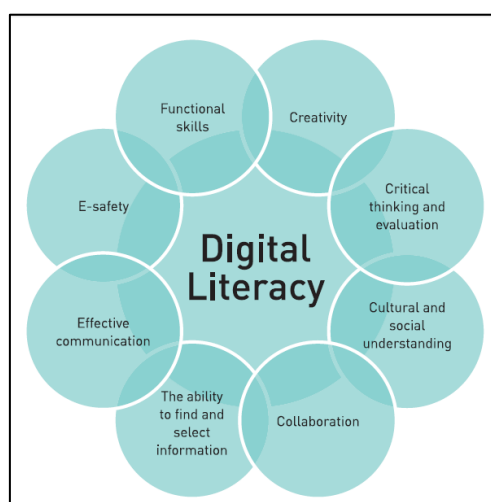
O organismo considera que são vários os temas que estão subjacentes a estas competências, que se sobrepõem e interligam: o pensamento crítico, a criatividade, o espírito de iniciativa, a resolução de problemas, a avaliação de riscos, a tomada de decisões e a gestão construtiva dos sentimentos.

A noção de literacia digital proposta pela Futurelab (2010) integra alguns destes temas, bem como algumas das competências chave (*soft skills*) apontadas pelas Comunidades Europeias.

Segundo Melão (2011), o conceito de literacia digital surgiu precisamente da necessidade de enquadrar as habilidades e competências necessárias aos cidadãos, confrontados em permanência com a evolução das tecnologias digitais. Aviram e Eshet-Alkalai (2006, cit. in Melão, 2011) apontam três vertentes que consideram abrangidas pelo conceito: i) a vertente técnico-processual, referente, por exemplo, ao uso de motores de busca e ao manuseamento de ficheiros; ii) a vertente cognitiva, relativa à capacidade de intuitivamente decifrar mensagens visuais e avaliar dados, distinguindo informação credível e relevante,

da não relevante; iii) a vertente emocional-social, implicando, por exemplo, a comunicação eficaz nos *chats* e redes sociais.

Aberto em permanência a redefinições, Futurelab (2010) propõe um conceito que integra oito componentes: i) a criatividade; ii) o pensamento crítico e a avaliação; iii) a compreensão cultural e social; iv) a colaboração; v) a capacidade de encontrar e selecionar informação; vi) a comunicação eficaz; vii) a segurança na internet; viii) as competências funcionais, conforme ilustra a figura seguinte. A literacia digital pode, deste modo, ser entendida como o espaço onde todos os componentes se sobrepõem.



**Figura 5:** Componentes da literacia digital (Futurelab, 2010, p. 19)

Na perspetiva de Futurelab (2010), trata-se de um conjunto de práticas e recurso, bastante abrangentes, que dotam o aluno de competências, de conhecimentos e de uma compreensão dos factos que lhe permite participar ativamente em relações de âmbito social, cultural, económica, cívica e intelectual numa paisagem cada vez mais digital. Leu, Kinzer, Coiro e Cammarck (2004, cit. in Melão, 2011) acentuam que a internet, bem como as outras TIC, se estão rapidamente a tornar “central technologies of literacy”, sendo necessário fornecer aos cidadãos instrumentos para que possam usufruir adequadamente da sociedade da informação em que vivem: “whether we like it or not, the world has changed and so have children” (Gerver, 2011, p. 51).

Num estudo sobre os usos dos *media* pelas crianças e jovens em Portugal, Cardoso, Espanha e Lapa (2007, cit. in Melão, 2011) traçam o perfil de uma geração para a qual o telemóvel e o computador são instrumentos

indispensáveis de interação social, combinados em simultâneo com meios tradicionais, tais como o cinema e a televisão. Carneiro *et al.* (2010) frisa que, para os alunos, computador e internet não são conceitos dissociáveis. Como salientam Araújo, Espanha, Santos, Lapa e Cardoso (2009, cit. in Melão, 2011), numa reflexão com o intuito de traçar o perfil da “multitasking generation”,

os mais novos têm sido socializados num tipo de cultura que pode ser exemplificada pelas janelas do sistema operativo *Windows*. Janelas, ecrãs, sons e experiências abrem-se e fecham-se com facilidade, emergem em paralelo e proporcionam um usufruto multifacetado e simultâneo. (Araújo *et al.*, 2009, p.191)

Ser detentor de literacia digital, na ótica de Futurelab (2010), traduz a capacidade de fazer e partilhar significado de diferentes modos e em formatos distintos; a capacidade de criar, colaborar, comunicar de modo eficaz e de compreender como e quando é que as tecnologias digitais melhor podem ser utilizadas para suportar esses processos. O conceito aproxima-se da noção de “sabedoria digital” (*digital wisdom*) adiantada por Prensky (2011), que designa tanto o saber que emerge do uso da tecnologia digital para aceder a conhecimentos que ultrapassam as nossas aptidões inatas, como o saber decorrente de uma utilização pertinente e assertiva da tecnologia para melhorar as nossas capacidades.

O organismo considera que os professores são quem melhor consegue promover nos jovens estas competências, pelo conhecimento que possuem dos conteúdos da sua área disciplinar e pela sua competência pedagógica, sendo que tal pode ocorrer enquanto os alunos aprofundam os conteúdos das respetivas disciplinas, o que estabelece uma ligação e lhes confere significado. De igual modo, Selwyn (2011b) observa que a Escola pode desempenhar um papel crucial no sentido de conduzir os alunos para o exercício efetivo da cidadania na era digital. Segundo Futurelab (2010), a implementação de atividades que promovam a literacia digital estabelece uma associação com as vivências quotidianas dos alunos fora da escola, potenciando novas práticas pedagógicas, mais estimulantes, colaborativas e criativas, promotoras do seu espírito crítico e da sua autonomia. Hargreaves *et al.* (2001) frisam que “a aprendizagem pode ser particularmente eficaz não só quando se relaciona com

a vida para além da escola, mas também quando é muito semelhante ou uma parte integral da própria ‘vida real’” (p. 181).

The generation of students in our classrooms today is the first to have grown up with digital tools at their finger. They're always 'on' (...). Using the tools that students find appealing can make a difference in their learning now and help them prepare for the future. (Solomon & Schrum, 2010, p. 1)

Para Futurelab (2010), criatividade, mais do que possuir aptidões artísticas, alude ao modo como se estrutura o pensamento, se constrói e partilha conhecimento. Desenvolver o pensamento crítico e a avaliação presume a promoção da capacidade de reflexão para analisar, questionar e contribuir para a criação de conteúdo. Perceber e respeitar o pluralismo cultural e social revela-se essencial no sentido de dotar os alunos de um contexto que os capacite para uma participação social, cultural, política, económica e intelectual à escala da rede global em que se encontram inseridos. Desenvolver o espírito colaborativo pressupõe a promoção da cooperação, da capacidade de expor o seu ponto de vista, de escutar e encontrar consensos, através do diálogo e da flexibilidade, aptidões necessárias para uma participação ativa e construtiva no mundo do trabalho. Encontrar e selecionar informação relevante remete para a procura e escolha criteriosa da fonte a utilizar, para a análise, crítica e autónoma, da pertinência dos dados obtidos, no contexto da pesquisa a efetuar. Comunicar com eficácia implica saber transmitir uma mensagem com clareza e concisão, atendendo às particularidades do público-alvo, bem como saber escolher e utilizar a ferramenta comunicativa mais adequada para difundir essa mesma mensagem. Desenvolver noções de segurança na internet capacita para a concretização de opções cuidadosas no momento de explorar, comunicar, criar e colaborar com recurso a ferramentas digitais.

O organismo frisa que todos os componentes estão interligados, implicando-se necessariamente uns aos outros, sendo que o pensamento crítico acaba por estar subjacente a todas as dimensões da literacia digital. Algumas das ferramentas digitais apontadas para as desenvolver foram já referidas no capítulo anterior.

Trilling e Fadel (2009) traçam um perfil muito completo do aluno desejável para responder às exigências dos tempos atuais recorrendo à ilustração do “21<sup>st</sup> Century Knowledge-and-Skill Rainbow” que a seguir se apresenta.





**Figura 6:** The 21<sup>st</sup> Century Knowledge-and-Skill Rainbow (Trilling e Fadel, 2009, p. 48, adaptado)

Às disciplinas centrais (*core subjects*), Trilling e Fadel (2009) acrescentam temas relevantes e igualmente fundamentais (*21<sup>st</sup> century themes*) tais como a consciência global (a perceção e o entendimento da multiculturalidade); a literacia ambiental; a literacia financeira; a literacia em saúde; a literacia cívica.

As competências para a vida e para o trabalho (*life and career skills*) incidem sobre a flexibilidade e a adaptabilidade; a iniciativa e a autonomia; a interação social e intercultural; a produtividade e o comprometimento; a liderança e a responsabilidade.

As competências para a aprendizagem e inovação (*learning and innovation skills*) focalizam-se no pensamento crítico e na resolução de problemas; na capacidade de comunicação e no espírito colaborativo; na criatividade e na inovação.

As competências para a informação, para os *média* e para as tecnologias (*information, media and technology skills*) realçam a literacia informacional, traduzida na capacidade crítica de procurar, avaliar, escolher e usar informação de forma precisa e criativa; a literacia mediática, expressa pela capacidade de compreender e analisar, de modo crítico, os diferentes conteúdos dos *média* e de criar comunicações em diversos contextos e formatos; a literacia TIC.

Em síntese, como recorda Robinson (2009),

if education is to win, we need urgently to pick up the pace of change in our schools. (...) As a species and as a planet we are facing challenges that have no precedent in human history. (...) Making [systems of education] more efficient simply won't do. In the proper sense of the word, we need a new paradigm for education. (p. ix)

#### 4. AMBIENTES DE APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTAS

Segundo Lima e Capitão (2003), os ambientes de aprendizagem construtivistas podem assentar em desenhos de instrução que se dividem, de modo genérico, nos de aprendizagem pela resolução de problemas (CLE de Jonassen, REALs de Grabinger e Dunlap), nos de aprendizagem pela instrução direta (SOI de Mayer), nos baseados em princípios elementares de instrução (Merrill) e nos de motivação do aluno (ARCS de John Keller).

Os princípios pedagógicos que lhes estão subjacentes foram alvo de análise por parte de diferentes autores. Fazendo uma compilação dos diversos consensos, Pevoto (1997, cit. in Lima & Capitão, 2003) reúne seis princípios em comum: i) conceber experiências que promovam a construção de conhecimento; ii) implementar experiências de aprendizagem que contemplem a apreciação de múltiplas perspetivas; iii) embeber a aprendizagem em contextos realistas e relevantes; iv) promover experiências em ambientes de aprendizagem “ricos”; v) fomentar a aprendizagem social; vi) promover a prática reflexiva no processo de construção do conhecimento.

##### 4.1. O MODELO CLE DE JONASSEN

O modelo CLE (*Constructivist Learning Environments*) de Jonassen encerra em si os elementos essenciais à construção de um ambiente de aprendizagem construtivista, segundo o qual os alunos constroem o seu conhecimento de modo individual e social com base nas suas interpretações das experiências no mundo (Jonassen, 1999).

Assim, segundo Jonassen (1996) um ambiente de aprendizagem construtivista deve aliciar e apoiar o pensamento reflexivo, conversacional, contextual, complexo, intencional, colaborativo, construtivo e ativo dos alunos, pelo deve ser:

- i) *ativo* - os alunos envolvem-se ativamente no processo de aprendizagem, manipulam ativamente os objetos e as ferramentas, adquirindo experiências, sendo responsáveis pelos resultados;
- ii) *construtivo* - os alunos integram novas experiências ao conhecimento anterior, construindo seu próprio significado;

iii) *reflexivo* - os alunos devem refletir sobre suas próprias experiências e analisá-las de forma a compreender melhor e a aumentar a capacidade de transferir o conhecimento que construíram;

iv) *colaborativo* - a disponibilização de apoio permite que os alunos trabalhem naturalmente na construção do conhecimento, observando e explorando as habilidades de cada um, enquanto modelam o seu próprio conhecimento;

v) *intencional* - todo o comportamento humano está direcionado para alcançar um determinado objetivo, sendo que, quando os alunos estão a tentar atingir um objetivo cognitivo de forma ativa e persistente, pensam e aprendem mais;

vi) *complexo* – as experiências de aprendizagens a propor devem assentar na mesma complexidade, irregularidade e falta de estruturação que apresentam os problemas do mundo real;

vii) *contextual* – as situações de aprendizagens que envolvem casos do mundo real conduzem não só a conhecimentos mais profundos como também a transferências mais consistentes para novas situações;

viii) *coloquial* - a aprendizagem e a solução de problemas são naturalmente atividades sociais, sendo função das tecnologias apoiar o processo de conversação, para que os alunos aprendam que existem formas de visão do mundo e soluções múltiplas para a maioria dos problemas da vida.

Jonassen (1996) frisa que estas características são interativas e interdependentes pelo que as tecnologias a utilizar nos contextos de aprendizagem devem envolver a maioria delas, daí resultando aprendizagens maiores do que recorrendo a cada característica isoladamente.

O objetivo do modelo CLE é o de promover a construção do conhecimento através da resolução de problemas, sendo que se destina a situações onde se pretende desenvolver o pensamento crítico e a apresentação de múltiplas perspetivas. Os seus componentes agrupam-se em dois blocos: os métodos e as atividades pedagógicas.

No que concerne os métodos, envolvem os seguintes procedimentos:

1. *a identificação do problema, da questão ou do projeto* – o enfoque recai sobre o problema, questão ou projeto, baseados em contextos reais, que o aluno irá

resolver sendo que a identificação do problema inclui a integração de três subcomponentes: i) o contexto do problema; ii) a representação do problema, aspeto essencial para promover a motivação do aluno; iii) o espaço de manipulação do problema, aspeto fundamental que pressupõe um envolvimento ativo do aluno na construção do seu conhecimento, através do qual confere significado à aprendizagem, bem como a existência de um *feedback* desse envolvimento;

2. *a disponibilização de exemplos de casos análogos* – a compreensão de um problema requer experiência, bem como a construção de modelos mentais nele baseados, sendo que o acesso a caso semelhantes, embora não substitua o espaço de manipulação, apoia a aprendizagem i) promovendo o suporte na memória dos alunos, ii) desenvolvendo a flexibilidade cognitiva;

3. *a disponibilização de recursos de informação* – o CLE deve fornecer todo o apoio necessário à compreensão do problema, sendo através dessa investigação que o aluno entra no espaço da sua manipulação, construindo modelos mentais e formulando hipóteses;

4. *a disponibilização de ferramentas cognitivas* – devem ser fornecidas ferramentas genéricas que ajudem os alunos na interpretação, manipulação dos aspetos essenciais do problema, bem como na apresentação das suas ideias;

5. *a disponibilização de ferramentas de conversação e colaboração* – a possibilidade de os alunos partilharem e construírem socialmente o seu conhecimento fomenta a reflexão, para além de promover a metacognição;

6. *a disponibilização de apoio contextual e social à aprendizagem* – aspeto crucial para garantir o sucesso na implementação de um CLE, sendo necessário que todos os que apoiam a aprendizagem tenham formação adequada.

Sendo que num ambiente de aprendizagem construtivo os alunos precisam de explorar, articular conhecimentos com novas aprendizagens, especular e refletir sobre as suas teorias, as atividades pedagógicas de modelação (*modeling*), treino (*coaching*) e suporte (*scaffolding*), sugeridas pelo modelo desenvolvido por Jonassen (1999), afiguram-se como estratégias importantes no apoio às atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos.

A modelação (*modeling*), a estratégia mais simples de implementar num CLE, pretende modelar o raciocínio dos alunos à semelhança do dos especialistas, sendo o recurso a exemplos de casos análogos e à disponibilização de informação métodos utilizados nesse sentido.

O treino (*coaching*) consiste em monitorizar o desempenho dos alunos, dar *feedback*, provocar reflexão e orientar modelos mentais, tendo em vista uma melhoria do desempenho dos alunos.

O suporte (*scaffolding*) tem como principal objetivo o de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno de modo a que consiga atingir a zona de desenvolvimento potencial. Segundo Vygotsky (1991), a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) corresponde à diferença entre o que a criança consegue realizar com o apoio de adultos, ou de colegas mais capazes, e aquilo de que é capaz individualmente. Através deste conceito, Vygotsky demonstra que a aprendizagem é sobretudo um processo de interação social. Ao professor cabe o papel de mediador entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos de cada aluno, devendo prestar especial atenção ao grau de dificuldade das tarefas propostas, sendo essencial situá-las num “nível óptimo de incerteza” (Bruner, 1966, cit. in Miranda, 1998, p. 138).

As atividades que exigem estratégias de pensamento ainda não adquiridas pelo aluno não o envolvem na aprendizagem e podem mesmo criar sentimentos de frustração e de incompetência. Porém, as atividades que implicam conceitos das etapas anteriores não são desafiantes e também não o envolvem. É importante criar o desafio adequado. (Bahia & Trindade, 2012, p. 112)

#### **4.2. O MODELO REALs**

O modelo REALs (*Rich Environments for Active Learning*), de Grabinger e Dunlap (1995, cit. in Lima & Capitão, 2003), caracteriza-se por uma aprendizagem centrada no aluno; pela sua responsabilização e iniciativa no processo; por contextos de aprendizagem autênticos; atividades de aprendizagem generativas; uma valorização de estratégias de aprendizagem baseadas na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos; uma aprendizagem cooperativa; pelo desenvolvimento de estratégias que fomentem uma avaliação autêntica das aprendizagens, vista como oportunidades de reflexão com vista à promoção da aprendizagem e da metacognição.

#### **4.3. PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE INSTRUÇÃO SEGUNDO MERRILL**

Este modelo assenta nas seguintes premissas: a aprendizagem é facilitada quando os alunos estão envolvidos na resolução de problemas do mundo real; o novo conhecimento constrói-se sobre o conhecimento prévio do aluno; é demonstrado, aplicado e, consequentemente integrado no mundo do aluno.

Estes princípios correspondem às seguintes cinco estratégias para uma instrução eficaz: i) problema; ii) ativação do conhecimento prévio; iii) demonstração; iv) aplicação; v) integração.

Merrill (2000, cit. in Lima & Capitão, 2003) considera que a instrução só é eficaz se forem preservados estes cinco princípios elementares de instrução.

#### **4.4. MODELO ARCS DE JOHN KELLER DA MOTIVAÇÃO DO ALUNO**

A motivação para a aprendizagem, entendida como um estado interno que determina o que os alunos estão dispostos a fazer, e não do que são capazes, constitui-se como um aspeto fulcral a ter em consideração.

O modelo ARCS de John Keller (1983, cit. in Lima & Capitão, 2003) é um acrónimo que identifica quatro categorias de estratégias essenciais para promover a motivação dos alunos na aprendizagem: atenção, relevância, confiança, satisfação.

1. *Atenção* – consiste em ganhar e conservar o interesse dos alunos durante a aprendizagem, recorrendo a estratégias de atenção que direcionem a sua curiosidade para a tarefa a desempenhar.

2. *Relevância* – reside em produzir conteúdos de aprendizagem relevantes, de modo a manter a motivação e o interesse.

3. *Confiança* – traduz-se em construir nos alunos uma expectativa positiva quanto ao sucesso na aprendizagem, de modo a melhorar o seu desempenho na aprendizagem.

4. *Satisfação* – passa pela atribuição de recompensas, intrínsecas ou extrínsecas, ao esforço desenvolvido pelos alunos na aprendizagem.

Este modelo não deve, assim, ser considerado como alternativo aos modelos anteriores, devendo, antes, ser incorporado neles.

### **III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

---

#### **1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

Podem as ferramentas da *Web 2.0* promover aprendizagens significativas na disciplina de Inglês, enquanto língua estrangeira, no ensino básico?

#### **2. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO**

- O recurso a ferramentas da *Web 2.0* contribui para melhorar as competências comunicativas dos alunos em Língua Inglesa.
- O recurso a ferramentas da *Web 2.0* aumenta o seu envolvimento e o seu interesse nas atividades.
- O recurso a ferramentas da *Web 2.0* contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.
- O recurso a ferramentas da *Web 2.0* promove o seu espírito colaborativo.

#### **3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ADOTADA: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A investigação-ação (I-A) afigurou-se a metodologia de investigação considerada mais adequada para realizar este estudo.

Centrada na prática e na reflexão crítica, esta metodologia revela-se adequada a investigações nas ciências da educação (Almeida, 2001, cit. in Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, Vieira, 2009), nomeadamente nos estudos relativos a métodos e estratégias de aprendizagem, atitudes e valores (Cohen & Manion, 1987, cit. in Coutinho *et al.*, 2009), apresentando-se como uma das mais utilizada nesse domínio e das que mais pode contribuir para melhorar as práticas educativas (Coutinho *et al.*, 2009). Estes autores consideram-na, assim, “uma forma de investigar para a educação” (p. 376). De igual modo, Altrichter, Posch e Somekh (1996, cit. in Máximo-Esteves, 2008) estimam que a investigação-ação serve o objetivo de ajudar os docentes a enfrentar os desafios e as dificuldades inerentes ao exercício da atividade, bem como o de promover uma adoção refletida das inovações. “A sua extraordinária capacidade de activar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular” afigura-se como o mais relevante propósito da I-A na perspetiva de Coutinho *et al.* (2009, p. 375). Assim, Altrichter *et al.* (1996, cit. in Máximo-Esteves, 2008) consideram que, graças à investigação por eles desenvolvida, os docentes incrementam o seu saber e competência profissional funcionando como impulsionadores de uma mudança nas práticas das suas escolas. O conceito de professor-investigador é partilhado por Coutinho *et al.* (2009). Por conseguinte, Máximo-Esteves (2008) considera a I-A como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (p. 19).

Cunhada por Kurt Lewin nos anos quarenta, a investigação-ação assenta, segundo o autor, numa “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados”, sendo instigada pelo espírito da dupla recusa: “nem acção sem investigação nem investigação sem acção” (Esteves, 2009, p. 265).

Embora a definição de um único autor não consiga encerrar em si a complexidade de que se reveste o conceito (Gómez *et al.*, 1996; McTaggart, 1997, cit. in Coutinho *et al.*, 2009; Máximo-Esteves, 2008), aplicável a contextos diversos, Ledoux (1983, cit. in Simões, 1990) define-a como “a produção de conhecimentos ligada à modificação de uma realidade social dada, com a participação activa dos seus interessados” (p. 42). A noção do envolvimento ativo do investigador na causa da investigação é reforçada por Bogdan e Biklen



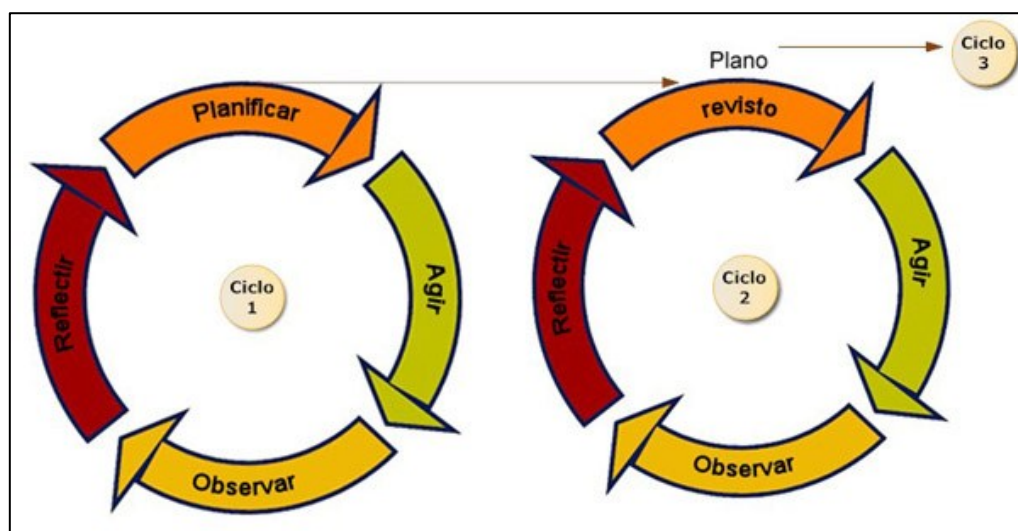
(1994). Elliot (1991, cit. in Máximo-Esteves, 2008) propõe uma definição concisa desta metodologia: “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18).

Tendo em consideração as sistematizações de diferentes autores, a investigação-ação distingue-se pelas seguintes características:

- *situacional*, visto ter como objetivo diagnosticar e solucionar um problema real encontrado num dado contexto social (Simões, 1990);
- *participativa e colaborativa*, na medida em que requer o envolvimento de outros intervenientes no processo, para além do investigador no projeto (Almeida & Freire, 2003; Zuber-Skerritt, 1992, cit. in Coutinho *et al.*, 2009);
- *prática e interventiva*, no sentido em que se integra num processo de mudança deliberada, onde o novo conhecimento intervém na própria realidade (Almeida & Freire, 2003; Coutinho, 2005, cit. in Coutinho *et al.*, 2009);
- *cíclica*, uma vez que implica uma espiral de ciclos, constituídos por diferentes fases, em que as inferências iniciais criam perspectivas de mudança que são colocadas em prática e avaliadas aquando da introdução do ciclo seguinte, em constante interligação entre teoria e prática (Almeida & Freire, 2003; Cortesão, 1998 cit. in Coutinho *et al.*, 2009; Simões, 1990);
- *crítica*, dado que a comunidade de participantes não tem unicamente como objetivo a melhoria das suas práticas mas também funcionam como agentes transformadores, críticos e autocríticos, produzindo mudanças no seu ambiente e sofrendo transformações no processo (Zuber-Skerritt, 1992, cit. in Coutinho *et al.*, 2009);
- *autoavaliativa*, visto que as modificações vão sendo continuamente avaliadas de modo a produzir novos conhecimentos e alterações nas práticas, numa perspectiva de adaptabilidade (Coutinho *et al.*, 2009; Simões, 1990).

A I-A pode, assim, ser descrita como um conjunto de metodologias que utiliza um processo cíclico, ou em espiral, que intercala ação e reflexão crítica

(Coutinho *et al.*, 2009). Sempre focada num problema, em cada ciclo seguinte aperfeiçoam-se os métodos, os dados e a interpretação feita com base na experiência obtida no ciclo anterior (Dick, 1999, cit. in Coutinho *et al.*, 2009), gerando possibilidades de mudança. Esta dinâmica cíclica e contínua resume-se na seguinte sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Cada ciclo dará início a um novo movimento circular que desencadeará novas espirais reflexivas. Uma investigação-ação não se resume, por conseguinte, a um único ciclo. Uma vez que esta metodologia visa promover mudanças nas práticas, com o objetivo de obter uma melhoria de resultados, a sequência repete-se, durante um determinado período de tempo, dando a possibilidade ao investigador de, durante a investigação, proceder aos necessários ajustes, fruto de uma análise cuidada de todas as interações ocorridas durante o processo (Coutinho *et al.* 2009).



**Figura 7:** Espiral de ciclos da investigação-ação (Sousa *et al.*, 2008, p. 19)

Pelo exposto se percebe que a I-A se constitui como um método dinâmico, interativo e aberto a eventuais e forçosos acertos, frutos da reflexão efetuada (Máximo-Esteves, 2008). De acordo com Fischer (2001, cit. in Máximo-Esteves, 2008), do dinamismo do processo resultam as seguintes operações:

- *planificar com flexibilidade* - requer que o professor-investigador reflita sobre a sua experiência e sobre a dos outros, observe os alunos, avalie a sua prática e decida as que pretende manter ou alterar;

- *agir* - envolve toda a pesquisa efetuada no terreno, fruto da observação e dos registos efetuados, sendo que pressupõe confiança e responsabilidade ética;
- *refletir* - implica uma análise crítica dos dados obtidos;
- *avaliar / validar* - resulta de um aprimoramento da descrição e da análise dos elementos recolhidos conforme se procede à avaliação das mudanças implementadas e se observam os seus resultados;
- *dialogar* - pressupõe colaboração e partilha de opiniões e interpretações.

“O resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, p. 43). Latorre (2003, cit. in Coutinho *et al.*, 2009) considera, no entanto, que o principal desígnio da I-A passa, acima de tudo, por explicar as práticas sociais e os valores que a constituem questionando-os, e não tanto pela produção de conhecimento. De igual modo, para Máximo-Esteves (2008) a I-A deve ser entendida “como um processo e não como um produto” (p. 20).

Segundo Coutinho *et al.* (2009), a I-A serve o propósito de i) melhorar a compreensão da prática social e/ ou educativa enquanto se modifica e/ ou aperfeiçoa essa mesma experiência; ii) interligar investigação, ação e formação; iii) introduzir a mudança e difundir o conhecimento, aproximando-se da realidade; iv) transformar os educadores em figura principais da investigação.

Desta forma, a I-A trouxe alguns benefícios à investigação sendo que Coutinho (2005, cit. in Coutinho *et al.*, 2009) e Rodrigues Lobo (1990, cit. in Coutinho *et al.*, 2009) apontam o facto de i) ser uma nova forma de investigar que atribui mais importância ao social, colocando o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção; ii) combinar métodos quantitativos e qualitativos, motivando novas técnicas de recolha de dados; iii) difundir o conceito de “prático reflexivo” (Schön, 1983, cit. in Coutinho *et al.*, 2009) na formação de docentes, tal como noutras áreas profissionais.

Não é consensual determinar em que família metodológica da investigação educativa deve ser incluída a I-A pelo que Coutinho (2005, cit. in Coutinho *et al.*, 2009), interpretando vários autores, estima que a “inclusão da componente ideológica confere à I-A uma individualidade própria que não pode ser

menosprezada e que justifica que a consideremos como uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi” metodológicos, por isso mesmo também designados como planos mistos” (p. 362). Assim, em jeito de conclusão, Coutinho *et al.* (2009) afirmam que

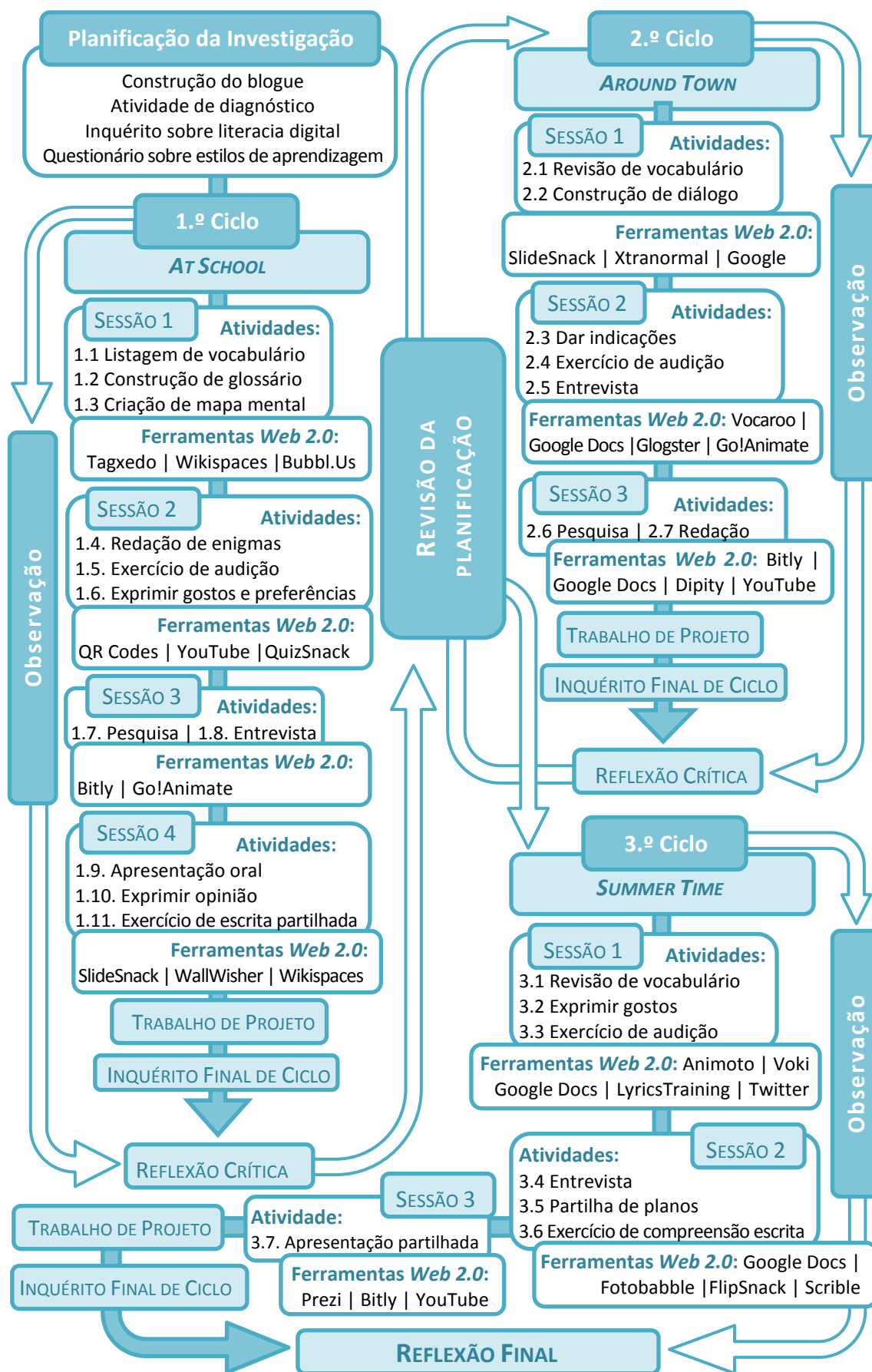
a investigação-acção, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando como as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido ao deixarem-se ultrapassar por outros saberes mais mundano mas, quem sabe, mais reflectido, mais concreto, mais significantes e mais próximos do homem novo. (p. 376)

O presente estudo assentou na metodologia descrita, tal como ilustra a figura seguinte, tendo sido planificados três ciclos de investigação com o intuito de responder à questão de investigação.

O mesmo teve lugar durante o segundo e terceiro período do ano letivo de 2011/2012, sendo que o primeiro ciclo se estendeu por quatro sessões e os restantes por três, num total de dez sessões de noventa minutos.

O projeto foi planificado obtendo-se elementos relativos à literacia digital dos alunos, bem como aos seus estilos de aprendizagem. Os elementos recolhidos através da observação dos discentes durante a execução das atividades, bem como os dados obtidos nos diversos questionários aos quais foram submetidos, integraram um documento reflexivo elaborado no final de cada ciclo de investigação. A reflexão crítica efetuada permitiu delinear o ciclo seguinte, procedendo-se aos necessários ajustes com vista a uma melhoria dos resultados e das práticas pedagógicas.

A investigação foi desenvolvida com recurso à criação de um blogue (“My Favourite Spot”, disponível em <http://www.my-fav-spot.blogspot.com>), em ambiente *Blogger*, utilizado como agregador de conteúdos e recursos da *Web 2.0*, sendo que as atividades nele desenvolvidas se enquadraram na planificação da disciplina de Inglês para o 6.º ano de escolaridade.



**Figura 8:** Plano do projeto de investigação-ação

## **4. O OBJETO DE ESTUDO**

### **4.1. POPULAÇÃO**

Almeida e Freire (2003) referem que a definição de um plano de investigação passa pela decisão de junto de quem se vai realizar o estudo, definindo população como “o conjunto de indivíduos (...) onde se quer estudar o fenómeno” (p. 103). Assim, a população abrangida por este estudo engloba todos os alunos de Inglês do 2.º ciclo do ensino básico.

### **4.2. AMOSTRA**

Dado que “é economicamente inviável, estatisticamente desnecessário e humanamente impossível considerar na investigação todos os indivíduos” (Miranda, 1983, cit. in Almeida e Freire, 2003, p. 103-104), sugere-se que se considere apenas uma amostra, ou seja, o conjunto de indivíduos extraído de uma população. A amostra deve ser representativa da população de que é proveniente, de modo a permitir uma generalização dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2003).

O estudo foi levado a cabo com uma amostra não aleatória e não representativa do universo, sendo utilizada uma amostra de conveniência: 17 estudantes do 6.º ano de escolaridade, 5 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, homogénea no que concerne a idades, compreendidas entre os 11 e 13 anos. A amostragem realizada coloca, assim, o problema da significância e representatividade da amostra, não sendo possível generalizar os resultados obtidos à população (Almeida & Freire, 2003).

Refira-se, ainda, que a turma integra 3 alunos que registaram retenções ao longo do seu percurso escolar, sendo que um deles foi diagnosticado com hiperatividade e défice de atenção, contando ainda com a presença de 3 discentes que evidenciam problemas de natureza comportamental (Projecto Curricular de Turma, 6.ºC, 2011/ 2012).

### **4.3. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO**

A investigação desenvolveu-se na Escola Básica 2, 3 Pintor Mário Augusto, escola sede do agrupamento, na localidade de Alhadas, concelho da Figueira da Foz, distrito de Coimbra.

O Agrupamento de Escolas de Alhadas abrange oito freguesias que se encontram espalhadas pelos campos baixos e férteis do Baixo Mondego e pela chamada zona Gandaresa. Este agrupamento insere-se num contexto socioeconómico baixo, predominantemente rural, dada a existência de um número reduzido de indústrias e estabelecimentos comerciais, motivo pelo qual uma percentagem elevada de alunos beneficia de apoio socioeconómico. O nível socioeconómico e cultural desfavorecido são referidos como um dos pontos fracos do agrupamento (Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alhadas – 2009-2013). Todos os alunos que constituem a turma são beneficiários dos serviços de apoio socioeconómico, sendo que 13 usufruem de escalão C, 2 de escalão B e outros 2 de escalão A (Projecto Curricular de Turma, 6.ºC, 2011/ 2012).

O estudo decorreu principalmente durante as aulas de Inglês sendo, no entanto, necessário recorrer a algumas aulas de Estudo Acompanhado. Foram utilizados os computadores portáteis da escola, na sala de aula da respetiva disciplina.

## **5. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

O principal instrumento de pesquisa nesta metodologia é o próprio investigador, que participa no quotidiano dos contextos e das pessoas, de modo contínuo e prolongado, recolhendo diretamente a informação (A. Costa, 2009). “Observa os locais, os objectos e os símbolos, (...) as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, (...) as situações, os ritmos, os acontecimentos” (p. 132), privilegiando a informalidade. Nesse sentido, Latorre (2003, cit. in Coutinho *et al.*, 2009) considera que é necessário aprimorar o seu “olhar”, tornando-o metódico e intencional, reduzindo o processo a um sistema de representação que facilite a análise e a reflexão.

Assim, segundo A. Costa (2009), o investigador regista diária e sistematicamente: (a) observações e informações, (b) reflexões teóricas e metodologias, (c) impressões e estados de espírito. O autor estima, ainda, que é comum associarem-se, de modo complementar, outras técnicas como questionários, entrevistas estruturadas, análises de estatísticas e outros documentos.

Por conseguinte, as técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo foram:

- a observação direta participante, tanto ao nível comportamental como de competências comunicativas;
- a narrativa, através do diário da investigadora, no qual se procedeu ao registo do desenvolvimento de cada sessão;
- a análise de documentos, nomeadamente dos materiais produzidos pelos alunos ;
- os relatórios de final de ciclo, que incluem uma reflexão crítica;
- questionários.

### **5. 1. OBSERVAÇÃO DIRETA PARTICIPANTE**

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem (...), ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), revelando-se especialmente “adequado à análise do não verbal e daquilo que ele revela: as condutas (...) os códigos de comportamentos, a relação com o corpo (...) a organização espacial dos grupos (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 198). A. Costa (2009) define observação direta como “o conjunto de técnicas de observação visual e auditiva, não envolvendo interacções verbais específicas com o observador, e supondo frequentemente o anonimato deste” (p. 136).

Quivy e Campenhoudt (2008) enumeram como principais vantagens da observação direta o facto de se captar os comportamentos e acontecimentos no momento em que ocorrem; de obter elementos de análise relativamente espontâneos, por não terem sido sugeridos pelo investigador, bem como a relativa autenticidade das circunstâncias, quando comparadas com as palavras e com os escritos.



Sendo o próprio investigador o principal instrumento da pesquisa, como anteriormente referido, os principais procedimentos passam pela sua presença e participação no contexto em estudo, contactando diretamente com as pessoas, as situações e os acontecimentos, que analisa de dentro e de modo detalhado, tentando interferir o menos possível (A. Costa, 2009; Quivy e Campenhoudt, 2008). Ao assumir-se como professor-investigador, o investigador desempenha o papel de “participante completo” visto que “estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente, pela natureza do seu trabalho, e não apenas para efetuar uma investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Esta sobreposição de papéis apresenta, segundo Máximo-Esteves (2008), o inconveniente de uma eventual falta de discernimento, motivada pelo envolvimento racional e emocional, fruto da proximidade com o contexto. A autora sugere, por conseguinte, uma correta focalização do estudo, bem como uma formulação clara das questões. Quivy e Campenhoudt (2008) acrescentam que o investigador participante deve ser preciso e rigoroso nas suas observações, confrontando-as de modo sistemático com as hipóteses de investigação do modo a conferir validade à investigação.

Porém, o desempenho simultâneo do papel de professor e de investigador constitui-se também como uma vantagem, sendo maior do que a de um investigador externo a sua capacidade de compreensão das questões formuladas e estando igualmente ultrapassado o problema da resistência e apreensão inicial do grupo para com desconhecidos (Máximo-Esteves, 2008).

#### **5.1.1. O diário do investigador**

O diário é uma técnica narrativa que goza de grande popularidade junto dos investigadores, que a ele recorrem para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações, sendo que contribui para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, para a transformação dos seus valores e para o benefício da sua prática (Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2008). Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), afigura-se como um instrumento auxiliar indispensável ao professor-investigador.

Assim, os diários constituem-se como compilações de registos detalhados, descritivos, interpretativos, focalizados e reflexivos, resultantes das notas de

campo, sendo a partir desses anotações pessoais e personalizadas sobre a sua atividade que o investigador analisa, avalia, incorpora melhorias na sua prática e no seu desenvolvimento profissional (Hobson, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 2002, cit. in Máximo-Esteves, 2008). Cochran-Smith e Lytle (2002, cit. in Máximo-Esteves, 2008) concebem os diários como uma porta aberta para o interior da sala de aula através da qual o leitor vivencia indiretamente os acontecimentos lá ocorridos graças ao relato “escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

“O diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89), assumindo-se como um precioso complemento a outros métodos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

O diário do presente estudo (Apêndice A1) procurou corresponder às características acima descritas, incluindo aspetos descritivos e reflexivos, resultantes de uma observação estruturada, que tornaram possível o acompanhamento da evolução do projeto, a compreensão do modo como o plano de investigação foi influenciado pelos elementos obtidos e a consciencialização de como a investigadora sofreu a influência desses mesmos elementos (Bogdan & Biklen, 1994).

### **5.1.2. Grelhas de observação**

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) as grelhas de observação destinam-se ao próprio observador que nelas regista diretamente os elementos que ele próprio recolhe. Assim, o seu objetivo passa por ajudar na obtenção de informações concretas e determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. Este instrumento funciona como um guia dos comportamentos a observar, devendo produzir todas os dados adequados e necessários para responder às perguntas de investigação.

No âmbito da presente investigação, foram criadas quatro grelhas de observação, de modo a complementar a informação resultantes de outros métodos de recolha de dados:

- grelha de observação do processo de aprendizagem (Apêndice A2), elaborada com base nas competências essenciais a desenvolver pelos alunos do segundo ciclo, sendo que nela se procedeu ao registo do desempenho de cada aluno relativamente à compreensão, produção e interação orais e escritas;
- grelha de observação da dimensão “Saber Aprender” (Apêndice A3), onde se registaram elementos relativos ao aspeto atitudinal: a participação dos alunos, sendo a mesma mensurado através do número de atividades realizadas; a autonomia e capacidade de resolução de problemas, tendo em consideração o tempo despendido na realização das tarefas, bem como o número de solicitações; o espírito colaborativo e de partilha, contabilizando as vezes que o aluno cooperou na procura de soluções para o problema apresentado pelo colega; o contributo para a criação de um clima de trabalho favorável, registando-se as situações de desrespeito para com o mesmo;
- grelha de observação do aluno (Apêndice A4), onde cada discente deveria anotar o nome do colega que lhe pedisse ajuda, bem como o nome da pessoa a quem recorresse para solicitar auxílio, no sentido de determinar o número de solicitações e colaborações;
- grelha de observação das ocorrências (Apêndice A5), onde foram assinaladas as questões relacionadas com a dimensão tecnológica do projeto: problemas com as ferramentas *Web 2.0*, de ligação à internet, de *hardware* ou de *software*.

## **5. 2. A ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

Os métodos de observação são muitas vezes complementados pela análise dos dados produzidos pelo sujeito (Bogdan e Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 2008). O recurso a este procedimento pode-se revestir de grande importância uma vez que estes elementos se configuram como boas fontes de informação (Sousa *et al.*, 2008). Assim, estes documentos são estudados por si próprios (Quivy & Campenhoudt, 2008), sendo que “a atenção incide sobre a sua autenticidade, sobre a exatidão das informações que contêm, bem como sobre a

correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (p. 203).

Com o intuito de responder às perguntas de investigação deste estudo, foram objeto de análise todos os materiais produzidos pelos alunos, sendo contabilizado o número de palavras e incorreções linguísticas (vocabulário, gramática, pronúncia e ortografia). Para o efeito, foram tidos em consideração os critérios de correção de Cambridge English for Speakers of Other Languages (2003) para o Key English Test, nível comum de referência A2, bem como os do GAVE (2012) para a Prova de Exame Nacional de Português Língua Não Materna, nível comum de referência A2. Deste modo, no que concerne a contagem do número de palavras, considerou-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por apóstrofe (ex.: /l'm/). Qualquer número foi, ainda, contado como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam. Para efeito de contagem de incorreções, foram contabilizadas como uma única ocorrência a repetição de um erro de ortografia na mesma palavra, a repetição do mesmo tipo de erro gramatical e o registo da mesma impropriedade lexical. A repetição do mesmo erro de pronúncia, na mesma palavra, foi igualmente contabilizada como uma única ocorrência, sendo que não foi tido em consideração a interferência causada pela língua materna quando a mesma não compromettesse a comunicação. Não foram contabilizados erros de pontuação, a translineação, nem o uso indevido de letra minúscula ou maiúscula.

As incorreções foram assinaladas no espaço reservado ao comentário à atividade realizada ou, em algumas situações, na própria atividade procedendo-se à reescrita da frase, ou excerto; ao destaque da forma correta, através do uso de letras maiúsculas, colocando-se entre parênteses o que estava incorreto ou a mais: “the right feedback at the right time helps students understand and correct their own misconceptions, helping them learn to do things better” (Schrank e Cleary, 1995, cit. in Azevedo, 2000, p. 96). O erro foi perspectivado como construtivo, “as elicitor of helpful feedback to learners” (Nicholas & Wells, 1985, cit. in Azevedo, 2000, p. 66), inerente ao processo de ensino-aprendizagem, integrador de novos conhecimentos e “passagem obrigatória para o saber” (Azevedo, 2000, p. 65).

### 5. 3. QUESTIONÁRIOS

De acordo com Sousa *et al* (2008), “o questionário é o instrumento mais universal na área das ciências sociais [sendo que] consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma” (p. 27). Ferreira (2009) considera que deve ser utilizado em articulação com outras técnicas.

Nesta investigação foram aplicados questionários de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 2008), sendo que os dois primeiros tiveram lugar antes da implementação do estudo visando obter dados sobre: i) o nível de literacia digital dos alunos, na vertente técnico-processual, cognitiva e emocional-social (Aviram & Eshet-Alkalai, 2006, cit. in Melão, 2011), fazendo uso de *Google Docs* (Apêndice A6); ii) o perfil dos seus estilos de aprendizagem, recorrendo-se à aplicação *web* GEA, previamente aludida, disponível em <http://gea.esfcastro.net>.

Os restantes quatro questionários, igualmente criados em *Google Docs*, tiveram lugar: i) no final de cada ciclo de investigação, visando a identificação de aspetos a melhorar no ciclo seguinte (Apêndice A7); ii) no final da intervenção, com o objetivo de avaliar o grau de satisfação proporcionado pelo projeto, bem como a perceção dos discentes relativamente ao progresso registado em termos das suas competências cognitivas e atitudinais (Apêndice A8).

A apresentação formal e física dos questionários foi considerada, adequando-a às características do público-alvo, atendendo-se a critérios como o da clareza e rigor da apresentação, bem como o da comodidade para o respondente, organizando-se os mesmos em temáticas claramente especificadas (Carmo & Ferreira, 2008).

### 5. 4. OS RELATÓRIOS DE FINAL DE CICLO

No final de cada ciclo de investigação, foi realizado um balanço do trabalho desenvolvido tendo em consideração as informações recolhidas com recurso à observação durante a realização das atividades, os dados obtidos nos questionários finais, bem como a análise dos exercícios realizados pelos alunos

(Apêndice A9). Nestes documentos reflexivos foram destacados os aspetos positivos e negativos, bem como os pontos a melhorar. Esta reflexão crítica serviu de base à planificação do ciclo de investigação seguinte, efetuando-se as alterações necessárias no sentido de obter melhores resultados e beneficiar as práticas pedagógicas.

## **6. MÉTODOS, TÉCNICA E FERRAMENTAS DE TRATAMENTO DE DADOS**

Fez-se uso de diferentes técnicas no sentido de tratar os dados recolhidos no contexto do presente estudo.

Os elementos coligidos através do diário foram interpretados recorrendo-se ao processo de condensação (Kvale, 1996, cit. in Máximo-Esteves, 2008), que tem por objetivo resumir os significados essenciais contidos na narrativa inicial fazendo-se “a análise de longos textos procurando unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem” (p. 104).

As informações obtidas através da análise dos materiais produzidos pelos alunos, bem como dos questionários, foram alvo de tratamento estatístico com recurso ao programa *Excel*, utilizado de forma articulada com o resumo das respostas automaticamente gerado por *Google Docs* e pela aplicação *web* GEA.

No que concerne as respostas às perguntas abertas, colocadas nos questionários, procedeu-se a uma análise de conteúdo. Carmo e Ferreira (2008) destacam que este procedimento não deve ser utilizado “apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), com a ajuda de indicadores” (p. 269-270). Da análise efetuada resultou a definição de categorias: “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993, cit. in Carmo & Ferreira, 2008, p. 273).

## IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

---

### 1. INTRODUÇÃO

Ao longo deste capítulo, pretende-se apresentar os resultados obtidos com base nas técnicas e instrumentos anteriormente apresentados, nomeadamente as grelhas de observação, o diário da investigadora, a análise dos materiais produzidos pelos alunos, os relatórios de final ciclo e os questionários.

No final do primeiro período, foi solicitado aos discentes que realizassem a sua apresentação pessoal com recurso à ferramenta *Bitstrips*. Esta atividade, a integrar no blogue, serviu o objetivo de familiarizar os alunos com a integração de meios informáticos na disciplina de Inglês, bem como o de diagnosticar o seu nível de proficiência no uso de ferramentas digitais. Desde logo ficaram evidentes as dificuldades da maioria dos alunos, tanto com a ferramenta, como com o uso de *email*, sendo que se considerou imprescindível, para a implementação do presente estudo, a criação de tutoriais onde se indicaria, de modo detalhado, todos os passos a seguir para a execução das tarefas a propor. Esta atividade de diagnóstico permitiu igualmente constatar-se que seria indispensável criar contas de correio eletrónico, do *Gmail*, para uso exclusivo da disciplina, bem como proceder ao registo do seu endereço, e respetiva palavra passe, de modo a assegurar a presença desses dados na aula. Para o efeito, foram criados autocolantes personalizados, colocados no manual escolar, onde

constava, ainda, o endereço do blogue, o *email* da professora, o nome de utilizador e a palavra passe dos computadores escolares.

Como previamente aludido, antes do início da investigação, foi implementado um inquérito sobre literacia digital, com o intuito de obter dados relativos às dimensões atitudinal e técnico-processual; cognitiva, ética e criativa; emocional-social (Apêndice A6). Recorreu-se, também, à aplicação *web* para gestão de estilos de aprendizagem, GEA, concebida por Silva (2007), disponível em <http://gea.esfcastro.net>, sendo aplicados dois dos questionários de estilos de aprendizagem mais conhecidos: o Index of Learning Styles Questionnaire (ILS) de Felder-Soloman e o Learning Styles Questionnaire (LSQ) de Honey-Mumford. No final de cada ciclo, foi igualmente aplicado um questionário com o objetivo de “avaliar o grau de satisfação proporcionado aos alunos” (Lima & Capitão, 2003, p. 128) e identificar os aspetos a melhorar no ciclo seguinte (Apêndice A7). Os dados recolhidos integraram o documento reflexivo elaborado no final de cada ciclo de investigação (Apêndice A9). No final, os discentes foram submetidos a uma reflexão, no sentido de aferir o seu nível de satisfação relativamente ao projeto, bem como a sua perceção relativamente ao progresso registado em termos das suas competências cognitivas e atitudinais (Apêndice A8).

Os encarregados de educação foram informados do recurso a meios informáticos no âmbito da disciplina de Inglês, salientando-se que todas as atividades propostas estariam devidamente integradas no programa da disciplina, indo ao encontro das competências a desenvolver para o ano e ciclo de escolaridade em causa (Apêndice B1). Destacou-se, ainda, que o uso das TIC seria encarado numa ótica de desenvolvimento integral do aluno, numa tentativa de dar cumprimento ao estipulado nas Metas de Aprendizagem para as TIC (Ministério da Educação/ DGIDC, 2010b) que equaciona o desenvolvimento das tecnologias “numa perspectiva transversal e em estreita articulação com as restantes áreas científicas”. Por fim, antes de dar a conhecer o endereço do blogue, solicitava-se, por parte dos encarregados de educação, o mesmo apoio e incentivo à realização das tarefas propostas, bem como, por parte dos alunos, o mesmo rigor na execução das atividades.

A investigação decorreu ao longo do segundo e terceiro período do ano letivo de 2011/ 2012, num total de dez sessões de noventa minutos, vinte e oito atividades



e vinte nove ferramentas *Web 2.0*, sendo os seguintes os critérios que presidiram à sua escolha: gratuidade; simplicidade; funcionamento exclusivo *online*; potencial pedagógico; *interface* em Língua Inglesa; idade mínima a respeitar. Foram planificados três ciclos de investigação (Apêndice B2), sendo que o primeiro se estendeu por quatro sessões e os restantes por três, recorrendo-se à aula de Inglês e de Estudo Acompanhado. No final de cada ciclo, foi solicitado a realização de um trabalho de projeto sobre o tema em estudo, com atividade, ferramenta e elementos do grupo à escolha, promovendo-se um conhecimento metacognitivo que permitisse aos alunos desenvolver competências de planeamento, avaliando as exigências da tarefa, os objetivos a atingir bem como os procedimentos necessários à sua execução (Silva & Sá, 1997).

O professor actua inicialmente como agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir, subtilmente, a actividade do aluno em direcção à conclusão da tarefa ou da resolução do problema, trabalhando, efectivamente, como regulador do processo e analista do conhecimento. Quando o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo. Se quiséssemos utilizar uma metáfora para ilustrar esse labor do professor, ou do tutor, talvez pudéssemos compará-lo aos andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda. (Fino, 2001, p. 280)

A concretização dos trabalhos de projeto visou, para além da promoção de uma aprendizagem auto-regulada (De Corte, 1994, cit. in Miranda, 1998), fundamental para uma aquisição efetiva de conhecimentos e garante de uma crescente autonomia do aluno (Miranda, 1998), a implementação de uma aprendizagem construtiva (De Corte, 1994, cit. in Miranda, 1998), segundo a qual os alunos constroem ativamente o seu conhecimento, devendo estar cognitiva e afetivamente envolvidos no processo: “uma aprendizagem efectiva tem de ser mentalmente estimulante e entusiasmante do ponto de vista afectivo, quer dizer, deve exigir esforço e manter os alunos empenhados na sua realização” (Miranda, 1998, p. 138).

Segundo Spaulding (1992, cit in Azevedo, 2000), ao referir-se à produção escrita, as vantagens de propor trabalhos de livre escolha reflete-se igualmente num maior envolvimento e empenhamento dos discentes na sua execução:

[Students] should be involved with selecting their own topics, targeting an audience, choosing a specific genre, finding their own voices, and expressing personal opinions. These opportunities to make choices (...) lead to heightened levels of interest (...) and commitment. Once the students are committed (...) they will work hard to use or develop the competence to produce a polished piece of writing. (p. 86)

O modelo de instrução escolhido para a concepção do ambiente de aprendizagem foi o ADDIE, modelo genérico que apresenta as seguintes componentes: i) análise (das necessidades, dos alunos, das tarefas); ii) desenho (dos objetivos, da sequência, das estratégias); iii) desenvolvimento (dos conteúdos); iv) implantação; v) avaliação (formativa e sumativa). A construção do ambiente de aprendizagem assentou numa abordagem construtivista, de acordo com os princípios do modelo CLE de Jonassen, do modelo REALs, de Grabinger e Dunlap, bem como dos princípios elementares de instrução segundo Merrill, procurando-se neles integrar o modelo ARCS da motivação do aluno, de John Keller. O planeamento da instrução foi suportado por diferentes correntes pedagógicas, de acordo com o contexto e objetivo cognitivo a atingir. Embora a taxinomia de Bloom seja a mais comum e eleita pelas ciências da educação, a especificação dos objetivos de instrução, pertencentes ao domínio cognitivo, foi ao encontro da taxinomia de Reigeluth e Moore. Promoveu-se uma aprendizagem colaborativa, sendo a maioria das atividades desenvolvidas em pares, com alunos de grupo de nível diferente, visando ir ao encontro da teoria da zona de desenvolvimento potencial (ZDP) de Vygotsky (1991).

A inscrição nas ferramentas a utilizar foi sempre solicitada previamente, sendo sistematicamente entregues tutoriais em suporte papel, em Português, no sentido de prestar o necessário auxílio à execução da tarefa (*scaffolding*) (Apêndice B3). A dimensão técnica do projeto, uma das funções do professor proposta por Berge e Collins (2000, cit. in Peres & Pimenta, 2011), foi assegurada repetindo-se o mesmo procedimento, em todas as sessões, para apoiar a realização de cada atividade, promovendo-se “uma utilização (...) confortável [das ferramentas escolhidas] por parte dos alunos” (Peres & Pimenta, 2011, p. 87), facultando-se, assim, o apoio contextual fundamental para garantir o êxito da implementação de um ambiente de aprendizagem construtivista (Lima & Capitão, 2003). O objetivo de cada tarefa foi sempre explicitado constando, inclusivamente, dos referidos tutoriais, indo ao encontro da aprendizagem

intencional defendida por Bruner (1966, cit. in Miranda, 1998) e De Corte (1994, cit. in Miranda, 1998), segundo os quais uma aprendizagem efetiva é facilitada pelo conhecimento explícito e orientado para atingir uma finalidade.

As atividades propostas visaram ir ao encontro das Metas de Aprendizagem traçadas para as TIC (Ministério da Educação/ DGIDC, 2010b), no âmbito do 2.º ciclo do Ensino Básico, promovendo competências tecnológicas, bem como transversais em TIC (informação, comunicação, produção e segurança) e transversais gerais (meta-aprendizagem, autoavaliação, autorregulação, expressão, criatividade e ética). Tiveram igualmente como objetivo dar cumprimento às Metas de Aprendizagem delineadas para a disciplina de Inglês, no 2.º ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação/ DGIDC, 2010a), pelo que foi tido em consideração o nível de língua do público-alvo (utilizadores elementares de nível A.1.2 – iniciação). Deste modo, optou-se por tarefas que variaram entre as de natureza mais especificamente “pedagógica”, visando promover o desenvolvimento de competências comunicativas, e tarefas “próximas da vida real”, indo ao encontro das necessidades do aprendente fora da sala de aula (Conselho da Europa, 2001). A falta de competências comunicativas dos alunos ditou a escolha do ambiente de aprendizagem proposto, mais protegido, dando-lhes a possibilidade de fortalecer a confiança no uso da língua (Costa *et al*, 2012; Liam, A., Lim, H. & Lian, 2011), praticando, agindo, interagindo e cometendo erros, criando-se oportunidades para a aquisição da proficiência linguística e tecnológica necessária para executarem tarefas verdadeiramente baseadas em contexto real (Hanna & Nooy, 2003; Ollivier & Puren, 2011). Na publicação de cada exercício, constava um exemplo da atividade a realizar (*modeling*), numa tentativa de promover o desenvolvimento metacognitivo do aluno, ajudando-o a regular o seu comportamento (Silva & Sá, 1997). As atividades propostas foram articuladas observando-se a sequência pedagógica proposta por Nunan (2004): i) introdução do tema e de vocabulário chave; ii) prática orientada das expressões, estruturas ou funções da linguagem; iii) audição de enunciados autênticos; iv) introdução de elementos linguísticos (por exemplo, itens gramaticais); v) prática menos monitorizada; vi) introdução da tarefa pedagógica.

Os princípios subjacentes ao referido desenho da instrução foram igualmente os expostos pelo autor supracitado: i) *scaffolding*; ii) dependência das atividades propostas, segundo o qual cada tarefa deve estar devidamente encadeada na anterior; iii) “reciclagem” dos conhecimentos, na perspetiva da aprendizagem cumulativa de Gagné (1976, cit. in Miranda, 1998) e do currículo em espiral de Bruner (1966, cit. in Miranda, 1998); iv) aprendizagem ativa, no entendimento de De Corte (1994, cit. in Miranda, 1998), Jonassen (1996) e Grabinger e Dunpal (1995); v) integração dos diferentes elementos linguísticos (gramaticais, lexicais e fonológicos); vi) progressiva evolução da fase de mera reprodução para a do uso criativo da linguagem.

A planificação do projeto incorporou ainda o último ponto referido por Nunan (2004), o da reflexão, numa perspetiva de autoavaliação das aprendizagens realizadas, como previamente aludido.

Sempre que julgado oportuno, as atividades propostas continham hiperligações para informação complementar do tema / subtema em análise. Todas as ferramentas *web* a utilizar podiam ser acedidas através de hiperligação a abrir em nova janela.

Tal como anteriormente referido no capítulo da metodologia, para efeitos de contagem do número de palavras e incorreções, foram tidos em consideração os critérios de correção de Cambridge English for Speakers of Other Languages (2003) para o Key English Test, nível comum de referência A2, bem como os do GAVE (2012) para a Prova de Exame Nacional de Português Língua Não Materna, nível comum de referência A2. As incorreções foram assinaladas no comentário à atividade realizada ou, em algumas situações, na própria atividade. No que concerne a dimensão “Saber Aprender”, o nível de participação dos alunos foi mensurado através do número de atividades realizadas; a autonomia tendo em consideração o tempo despendido na realização das tarefas, bem como o número de solicitações; o espírito colaborativo, contabilizando as vezes que o aluno cooperou na procura de soluções para o problema apresentado pelo colega. Para determinar o número de solicitações e colaborações por atividade, foi entregue, no início de cada sessão, o instrumento Grelha de Registos do Aluno (Apêndice A4), previamente aludido, onde cada discente deveria registar o nome do colega que lhe pedisse ajuda, bem como o nome da pessoa a quem

recorresse para solicitar auxílio, indicando se a mesma fora, ou não, prestável. O posterior cruzamento dos registos efetuados permitiu concluir que a tarefa fora levada a cabo com grande rigor.

## **2. A PLATAFORMA PARA A CRIAÇÃO DO BLOGUE**

O blogue “My Favourite Spot”, disponível em <http://www.my-fav-spot.blogspot.com>, foi criado em ambiente *Blogger* e utilizado como agregador de conteúdos e recursos da *Web 2.0* (Figura C1).

O *Blogger* disponibiliza vários modelos que permitem tornar o ambiente de trabalho mais personalizado e apelativo. A sua popularidade facilita o acesso a uma vasta gama de aplicações de terceiros que contribuem para tornar o blogue mais atrativo e funcional. A possibilidade de inserir uma fotografia de perfil, com a qual cada utilizador se identifique, e através da qual é identificado, favorece a participação. Para além disso, é muito fácil de administrar e dispõe de uma *interface* simples de utilizar, como previamente aludido por Ormiston (2011).

Para além da página inicial, “Home”, foram adicionadas três páginas: “About Us”, na qual se fez uma breve apresentação do projeto, da sua dinamizadora e dos alunos participantes, os principais colaboradores do blogue; “Blogging Rules”, onde se sensibilizou os discentes para a adoção de atitudes que promovam competências linguísticas, o espírito colaborativo, o respeito, a tolerância, princípios éticos e normas de segurança na internet; “Guestbook”, espaço destinado aos visitantes do blogue.

A opção dos elementos a integrar o blogue teve em consideração a promoção de competências linguísticas e aspetos culturais; o aumento da motivação e participação; assegurar a dimensão pedagógica, social, de gestão e técnica (Berge e Collins, 2000, cit. in Peres & Pimenta, 2011); critérios de natureza organizativos e funcionais. Por conseguinte, foram inseridos *links* para dicionários e apoio à pronúncia; barras de pesquisa no *Google* e no blogue; fotografias de Londres, com recurso à aplicação *PhotoSnack*; um *widget* com indicação meteorológicas; *RSS Feed* de sete blogues da *National Geographic Kids*, especialmente criados para crianças e devidamente monitorizados: *You Are Here: London*, *You Are Here: Canada*, *You Are Here: Australia*, *Passport to*

*Roam*, *Green Scene Blog*, *Global Bros*, *News Bites*; *feeds* de três órgãos de comunicação social anglófonos: *BBC News*, *CNN.com - Entertainment*, *Time News*; uma nuvem de *tags*, ordenada por frequência de incidência (Figura C2); indicação do número de visitantes; mapa de localização dos mesmos (Figura C2), através da aplicação *whos.amung.us*; indicação dos seguidores; possibilidades de subscrever *feeds* do blogue via *RSS* ou *email*; adição de botões de partilha dos *posts*; ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, *MeeboMe* (Figura C2) e *Twitter* respetivamente; um calendário; o arquivo do blogue; os temas abordados; uma listagem das ferramentas *Web 2.0* utilizadas.

Por conseguinte, para além do problema, o ambiente de aprendizagem disponibilizou recursos de informação, ferramentas cognitivas, ferramentas de conversação e colaboração, bem como apoio contextual e social, indo ao encontro do modelo CLE de Jonassen.

### **3. AVALIAÇÃO PRÉVIA DA LITERACIA DIGITAL**

O questionário relativo à literacia digital (Apêndice A6) foi aplicado antes de dar início ao presente estudo, tendo como objetivo obter dados relativos às dimensões atitudinal e técnico-processual; cognitiva, ética e criativa; emocional-social, como anteriormente referido.

No que concerne a dimensão atitudinal e técnico-processual, concluiu-se, através da análise do questionário, que todos os alunos consideram o computador um instrumento de trabalho e de lazer. Um aluno não possui computador em casa e três (18%) não têm acesso à internet. Os alunos parecem ter consciência da existência de perigos inerentes ao seu uso, uma vez que nenhum aluno indicou saber como se precaver de todos eles e 47% indica saber prevenir-se de muito poucos; 35% indica saber precaver-se unicamente de alguns e 18% indica não se saber prevenir de nenhum risco associado ao uso da *World Wide Web*. A frequência de utilização do computador é relativamente baixa, sendo que 18% dos alunos o usa todos os dias; 41% serve-se dele só durante o fim de semana, sendo que a mesma percentagem o utiliza 3 a 5 vezes por semana. O tempo diariamente despendido ao computador é algo reduzido: a maioria (53%) passa 1 hora por dia e 18% passa meia hora; 12% passa 2 horas

e 18% passa mais de 2 horas por dia ao computador. A generalidade dos alunos (65%) refere utilizar este recurso com alguma facilidade; 18% refere utilizá-lo com alguma dificuldade; somente três alunos (18%) referem utilizar o computador muito facilmente, dados que contrariam os obtidos por Carneiro *et al.* (2010) em que os alunos se definem como “altamente proficientes em TICs” (p. 16). Quase todos os discentes (94%) recorrem a este meio para realizar trabalhos escolares; 82% recorre a ele para realizar pesquisas, comunicar ou jogar; 71% usa-o para aceder à plataforma *Moodle* da escola; 41% indica fazer dele outro uso, sendo que cinco alunos referem ouvir música, um aluno visitar *sites*, blogues e fóruns e um aluno ver vídeos.

Todos os alunos conhecem e sabem usar o *Word*. A grande maioria dos alunos (71%) conhece e sabe utilizar o *PowerPoint*, no entanto quatro alunos (24%) conhecem mas nunca utilizaram e um aluno não conhece esta aplicação. Grande parte dos discentes (59%) conhece e sabe usar o *Windows Movie Maker*; 29% conhece mas não o sabe usar e 12% não conhece. A aplicação *PhotoStory* é desconhecida para 65% dos alunos e 35% conhece-a mas nunca a utilizou.

No que diz respeito às ferramentas da *Web 2.0*, destaca-se o elevado número de alunos que desconhece as ferramentas propostas, sendo escassas as que eles referem conhecer e saber usar. O *chat*, *YouTube* e ferramentas para a criação de banda desenhada aparecem com o melhor grau de conhecimento e proficiência. O número elevado de inquirido que afirma conhecer e saber utilizar *YouTube* contrasta com os valores referentes a outros recursos, pelo que se depreende que recorram à ferramenta como utilizadores e não como produtores de conteúdos. O facto da quase totalidade dos respondentes conhecer e saber usar ferramentas de criação de bandas desenhadas, tal como *Bitstrips*, não poderá dissociar-se da sua prévia utilização aquando da realização da atividade de diagnóstico proposta. Quando inquiridos sobre outras ferramentas da *Web 2.0* conhecidas, um único aluno responde, mencionando os fóruns. O gráfico seguinte ilustra, com maior detalhe, o grau de conhecimento dos alunos relativamente a algumas ferramentas da *Web 2.0*.

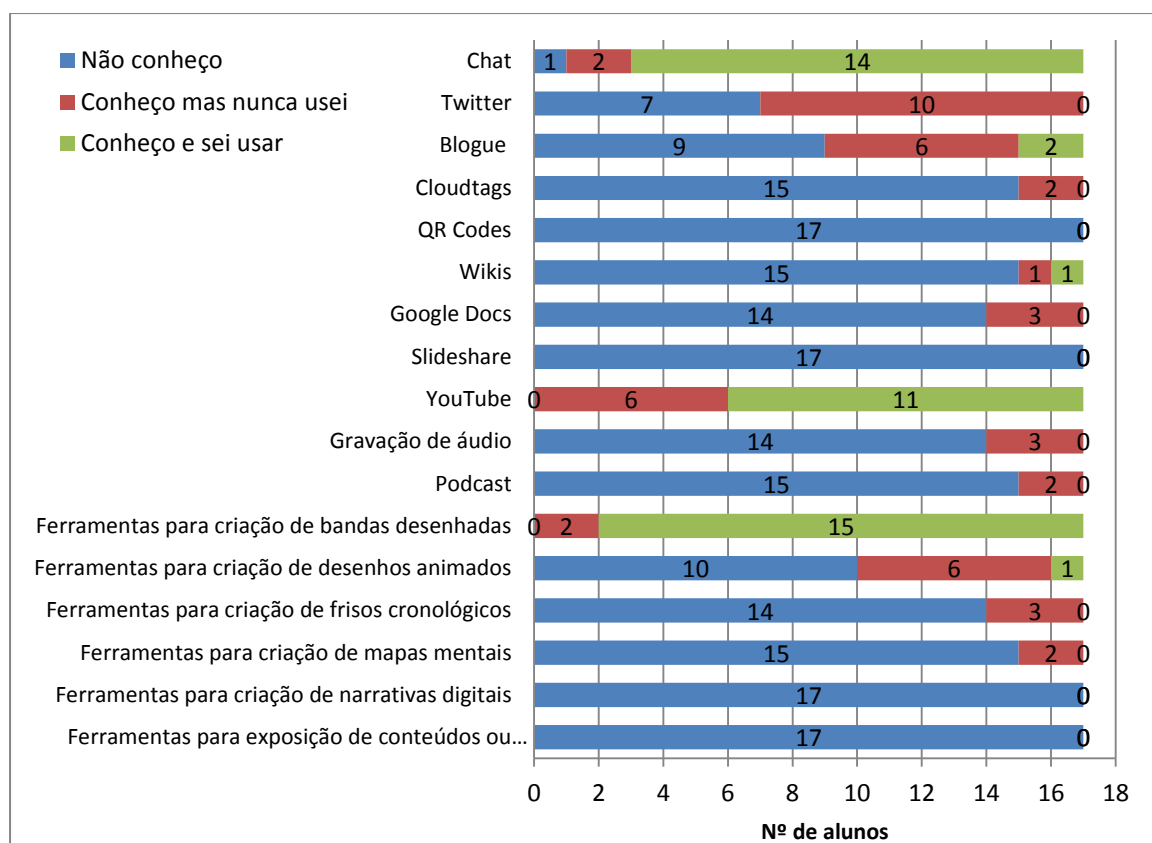


Gráfico 1: Nível de conhecimento de ferramentas da Web 2.0

Um aluno não tem *email*, sendo que o serviço que a maioria (71%) possui é *Hotmail*. Uma grande parte dos discentes não sabe fazer *uploads* ou *downloads* da internet (59%), nem tem microfone compatível com a utilização em computadores (71%). A maioria dispõe de auriculares compatíveis com a utilização em computadores (76%) bem como gravador de Mp3 no telemóvel ou noutro dispositivo móvel (71%). No momento do preenchimento do questionário, nenhum aluno possuía telemóvel com leitor de *QR Codes*.

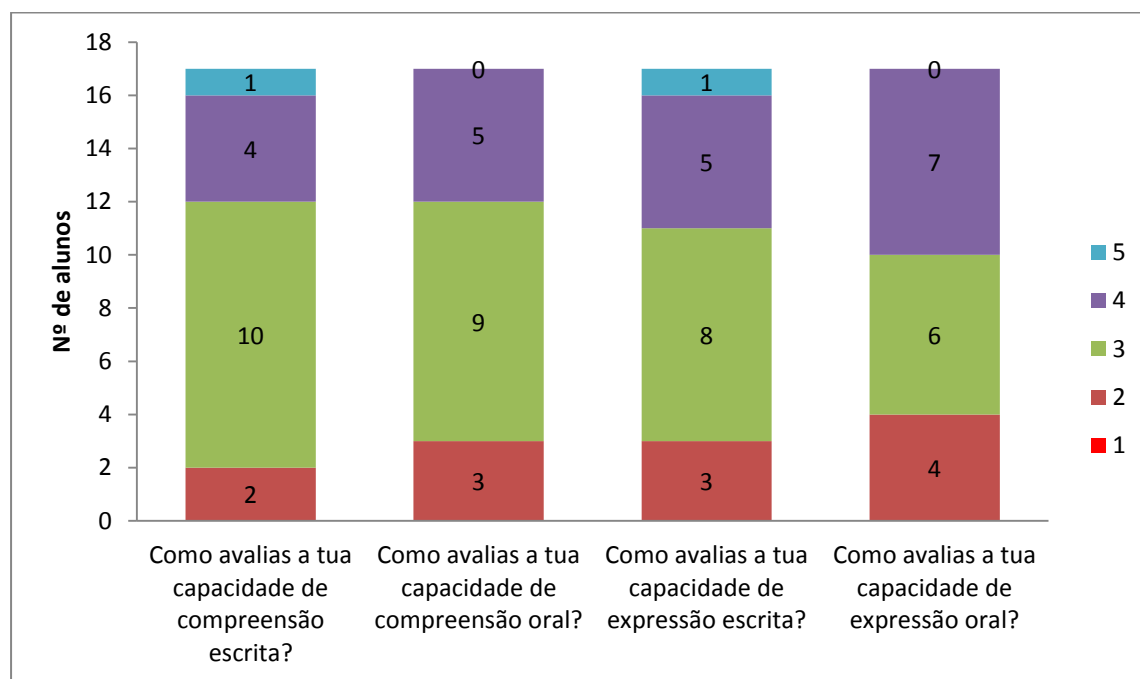
A maioria (82%) declara que a utilização dos recursos referidos poderia aumentar a sua motivação para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Inglês, sendo que os restantes não têm a certeza.

As respostas obtidas em relação a esta dimensão, nomeadamente no que concerne a frequência de utilização do computador, o tempo despendido, bem como o número reduzido de aluno que se percecionam como proficientes em TIC, permitiram antecipar as dificuldades registadas ao longo da investigação, confirmando a perceção da investigadora aquando da realização da atividade de diagnóstico.

Relativamente à dimensão cognitiva, ética e criativa, quando solicitada uma



autoavaliação das suas competências comunicativas em Língua Inglesa, obteve-se uma média de 3,24 no que concerne a compreensão e expressão escrita; 3,18 para a expressão oral; 3,12 para a compreensão oral. O gráfico seguinte ilustra com maior detalhe a distribuição de cada nível pela respetiva competência.



**Gráfico 2:** Autoavaliação das competências comunicativas em Língua Inglesa

A quase totalidade dos alunos refere que nem sempre tem facilidade em encontrar a informação que pretende quando realiza pesquisas na internet (94%) ou em selecionar a informação mais relevante (88%). A maioria (59%) não consegue avaliar e analisar a informação que encontra com espírito crítico, sendo que os restantes nem sempre o conseguem. Quase nenhum aluno (94%) respeita os direitos de autor dos recursos que encontra na internet e somente um afirma que nem sempre os respeita. Grande parte dos discentes (59%) nem sempre se vê como uma pessoa criativa e 65% nem sempre considera que o que encontra na *web* o inspira na realização dos seus próprios trabalhos.

Os resultados recolhidos nesta dimensão permitiam prever algumas dificuldades no que concerne o respeito pelos direitos de autor, bem como nas atividades que consistiram em encontrar e selecionar informação relevante.

Quanto à dimensão emocional-social, a generalidade dos respondentes (53%) procura resolver as tarefas escolares sozinho, no entanto um grande número (47%) nem sempre o consegue. Quando inquiridos sobre a sua capacidade em

desenvolver um trabalho colaborativo com os colegas, 53% refere que nem sempre o consegue, sendo que 47% afirma ser capaz de levar a cabo este tipo de trabalho. A maioria dos alunos (65%) gosta de partilhar os seus conhecimentos com os seus pares e respeita opiniões e culturas diferentes da sua; um aluno refere que não e os restantes (29%) que nem sempre tal sucede.

Os dados obtidos no âmbito desta dimensão permitiram antecipar a falta de autonomia registada, por parte de alguns alunos, bem como a sua dificuldade em trabalhar colaborativamente.

#### **4. AVALIAÇÃO PRÉVIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM**

Reconhecendo que as formas e estilos de aprendizagem individuais se constituem como um fator de influência a considerar aquando da conceção de um ambiente de aprendizagem (Miranda & Bahia, 2007; Peres & Pimenta, 2011; Silva, 2007), como previamente aludido, fez-se uso da aplicação informática concebida por Silva (2007), disponível em <http://gea.esfcastro.net>, no sentido de aplicar dois dos questionários de estilos de aprendizagem mais conhecidos: o Index of Learning Styles Questionnaire (ILS) de Felder-Soloman e o Learning Styles Questionnaire (LSQ) de Honey-Mumford. A ferramenta possibilitou a obtenção de um relatório do perfil de estilos de aprendizagem por aluno, e turma, permitindo uma seleção de estratégias que melhorasse o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de competências facilitadoras do processo de aprender a aprender (Silva, 2007).

A aplicação do questionário LSQ permitiu obter um gráfico ilustrador dos resultados médios dos estilos de aprendizagem de cada aluno (Figura C3). De acordo com o mesmo, a turma parece apresentar uma tendência muito alta para um estilo de aprendizagem ativo. “Os activos gostam de novas experiências e desafios, preferem trabalhar em grupo e resolver problemas e debates” (Silva, 2007, p. 41). No resumo das características de cada aprendizagem, presente na aplicação, pode ainda ler-se que os ativos procuram centrar todas as atividades em torno de si próprios sendo que procuram de imediato outra tarefa logo que “a excitação de uma nova actividade os desvanece”:

Pelo sucedido na realização das atividades 1.4 e 1.6 se pode concluir, até ao momento, que os alunos revelam grande entusiasmo pela realização das tarefas

que lhe parecem apelativas, acabando por delas desistir ao mínimo obstáculo ou contrariedade (...). (Diário da investigadora, 02/03/2012)

Por conseguinte, as características descritas confirmaram-se ao longo da investigação verificando-se, ainda, que a preferência dos alunos pelo trabalho em grupo nem sempre foi sinónimo de trabalho colaborativo.

A aplicação do questionário ISQ permitiu obter um gráfico com os resultados médios dos estilos de aprendizagem de cada aluno (Figura C4) concluindo-se, pela análise do relatório individual do perfil de estilos de aprendizagem, que a maioria (53%) não tem preferência forte em nenhum estilo.

Com a informação recolhida pelos questionários, decidiu-se optar pela implementação de atividades que se traduzissem em experiências novas para os alunos.

## **5. O 1.º CICLO DA INVESTIGAÇÃO**

No âmbito do primeiro ciclo da investigação-ação, foram planificadas quatro sessões de noventa minutos sobre a unidade temática em estudo “At School”. A implementação desta fase da investigação enquadrou-se na planificação da disciplina para o 6.º ano de escolaridade, ocorrendo no contexto da revisão da unidade. Recorreu-se a treze ferramentas *Web 2.0*. para rever/ consolidar vocabulário; desenvolver competências comunicativas; consolidar/ adquirir competências chave (*soft skills*) sendo o objetivo de cada tarefa claramente explicitado (Bruner, 1966, De Corte, 1994, cit. in Miranda, 1998). Como já mencionado, a inscrição nas ferramentas a utilizar foi sistematicamente solicitada com antecedência, sendo entregues tutoriais em suporte papel, em Português, no sentido de prestar o necessário auxílio à execução da tarefa (*scaffolding*) repetindo-se o mesmo procedimento, em todas as sessões, para apoiar a realização de cada atividade (Apêndice B3). Este procedimento visou, ainda, ir ao encontro da perspetiva de Vygotsky, considerando a ZDP, segundo a qual “exercer a função de professor (...) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda” (Fino, 2001, p. 7). Na publicação de cada exercício constava um exemplo da atividade a realizar (*modeling*), articulando-se as atividades propostas, bem como os princípios

subjacentes às mesmas, de acordo com o proposto por Nunan (2004). Para quem passou a ter um telemóvel compatível, foi ainda solicitado que previamente efetuasse o *download* do *software* para leitura de códigos QR, em <http://www.i-nigma.mobi>, de forma a poder utilizar este recurso no âmbito da segunda sessão.

Antes de dar início à investigação, implementou-se uma sessão preliminar com o objetivo de familiarizar os alunos com o blogue, sendo-lhes explicado o seu objetivo, bem como o significado do título do mesmo. Foram apresentados os elementos do lado direito, com especial destaque para os recursos existentes e para os *RSS Feeds* de outros blogues, dirigidos a alunos, e de órgãos de comunicação social anglófonos. Foram ainda explorados os separadores “About Us”, que conquistou os discentes, e “Blogging Rules”. Foi também treinado como inserir um comentário a um *post*.

### **5.1. PRIMEIRA SESSÃO**

A primeira atividade (Atividade 1.1, Figura C5) teve por objetivo rever/ consolidar vocabulário, pelo que foi solicitado que realizassem uma listagem de vocábulos relativo ao tema “At School”. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita situaram-se no nível um da taxinomia de Reigeluth e Moore: “memorizar informação”. O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria cognitivista, apelando-se à exploração de aptidões metacognitivas para ajudar os alunos a memorizar informação. No que se refere às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de encontrar e selecionar informação relevante, aprender a aprender, partilhar e desenvolver o pensamento criativo. Para o efeito, recorreu-se à ferramenta *Web 2.0 Tagxedo*. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, a levar a cabo no blogue, pretendeu-se promover a interação escrita, desenvolver o pensamento crítico, bem como a capacidade de comunicar com eficácia.

Todos os alunos participaram na atividade, marcada pelo entusiasmo de utilizar meios informáticos em sala de aula, sendo que 5 discentes não conseguiram recorrer a *Tagxedo* devido a uma falta de atualização do *software* nos computadores que estavam a usar. Foram necessários, em média, 18 minutos para realizar o exercício, sendo listadas um total de 421 palavras. Registou-se

um total de 32 incorreções. Foram efetuados 14 comentários por parte de 6 alunos, num total de 29 palavras, não se registando qualquer incorreção.

A segunda atividade (Atividade 1.2, Figuras C6 e C7) teve por objetivo a criação de um glossário participativo recorrendo-se às palavras listadas no exercício anterior, acompanhadas da respetiva tradução. Os objetivos cognitivos a atingir com esta nova tarefa de produção escrita situaram-se nos níveis um e dois da taxinomia de Reigeluth e Moore: “memorizar informação” e “compreender relacionamentos”. Numa interação colaborativa, em que se visou uma associação dos novos conhecimentos em estruturas pré-existentes, os modelos pedagógicos subjacentes basearam-se na teoria construtivista, “na qual se pretende que os alunos construam pela prática e experimentação a sua própria aprendizagem” (Peres & Pimenta, 2011, p. 109), e socioconstrutivista, em que a partilha e reflexão se constituem como fonte de conhecimento. Relativamente às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, trabalhar colaborativamente e partilhar. Para o efeito criou-se um *wiki*, disponível em <http://school-4-us.wikispaces.com>, utilizando-se a ferramenta *Web 2.0 WikiSpaces*.

Nesta atividade, na qual se utilizaram as mesmas palavras do exercício anterior, participaram 13 alunos. Optou-se por não se contabilizar o tempo despendido na realização da tarefa visto que decorreu ao mesmo tempo que a atividade seguinte devido a limitações, em ambas as ferramentas, ao nível da edição simultânea. Embora tal não tivesse sido solicitado, registou-se 1 comentário à atividade.

A terceira atividade (Atividade 1.3, Figura C8), a realizar de modo participativo, passou pela criação de um mapa concetual que visava organizar, em categorias, o vocabulário listado na primeira atividade. “O trabalho com redes semânticas (...) ajuda [os alunos] a organizar o seu conhecimento para uma melhor compreensão e retenção” (Jonassen, 2007, p. 95). A título de exemplo, uma palavra já tinha sido adicionada. As metas de aprendizagem, objetivos cognitivos e competências chave a atingir foram idênticos às da tarefa anterior, sendo escolhida a ferramenta *Web 2.0 Bubbl.U*s.

Nesta atividade, a decorrer em simultâneo com a anterior, participaram 11 alunos. Ainda que tal não tivesse sido sugerido, 4 alunos comentaram a

atividade, num total de 11 palavras, não se registando qualquer incorreção.

## **5.2. SEGUNDA SESSÃO**

A segunda sessão deste ciclo decorreu na tarde do mesmo dia, recorrendo-se à aula de Estudo Acompanhado para a implementar.

A primeira atividade (Atividade 1.4, Figura C9), uma tarefa de interação escrita, teve como objetivo a redação de enigmas remetendo para vocabulário da unidade temática em estudo. Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se no nível dois e três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “compreender relacionamentos” e “aplicar aptidões”, baseando-se o modelo pedagógico subjacente na teoria construtivista. No que se refere às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, comunicar com eficácia, desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Para o efeito, recorreu-se à criação de *QR Codes*, com recurso ao *site* <http://www.i-nigma.com>, e ao espaço reservado aos comentários, no blogue, para registar a possível resposta a cada adivinha.

Visivelmente empolgados pela perspectiva de criarem o seu próprio código, todos os alunos redigiram e codificaram o seu enigma. Foram necessários 20 minutos, em média, para realizar a atividade, sendo escritas um total de 245 palavras. Registou-se um total de 60 incorreções.

Tal como sugerido por Law e So (2010), “we must categorically prepare enough mobile devices for the activities” (p. 98), a investigadora fora munida de alguns telemóveis com leitor de *QR codes* para juntar aos já existentes na turma. No entanto, à observação “we definitely cannot expect students at the junior levels to carry the right mobile devices to schools” (p. 98), feita pelos mesmos autores, acresce o facto de também não ser espetável que alunos desta faixa etária façam um uso racional e responsável dos seus dispositivos móveis enquanto aguardam a sua utilização em contexto educativo. Por conseguinte, no momento da aula, não foi possível recorrer aos telemóveis dos alunos por se encontrarem já sem bateria. Ao reduzido número de dispositivos móveis presentes, ainda assim suficientes caso os alunos tivessem revelado capacidade de organização e espírito de partilha, veio aliar-se a fraca qualidade dos textos produzidos, obrigando a uma inesperada e significativa correção da maioria, em momento

posterior. Por conseguinte, somente 6 alunos, alguns fora do espaço de sala de aula, tentaram desvendar os enigmas, registrando-se 20 respostas corretas num total de 32 interações.

A segunda atividade (Atividade 1.5, Figuras C10 e C11), um exercício de compreensão oral, com vista à resolução de um exercício de escolha múltipla, passou pela audição da música “Wonderful World”, na versão dos Moffatts. Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se no nível três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões”, baseando-se o modelo pedagógico na teoria construtivista. Relativamente às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, perceber e respeitar o pluralismo cultural e social. Para o efeito, recorreu-se a *YouTube* bem como à ferramenta *Web 2.0 QuizSnack*. Na atividade constavam dois *links* que remetiam para informação complementar sobre os intérpretes e sobre o autor da música. Foi solicitado aos alunos que partilhassem o resultado conseguido no blogue, promovendo-se, através desta atividade de interação escrita, a capacidade de comunicar com eficácia.

Com vista a uma eficaz contabilização do número de respostas corretas, o exercício foi igualmente facultado em suporte papel. Todos os alunos participaram na atividade, que se pautou pela falta de persistência e concentração, obtendo-se uma média de 1 resposta acertada, num total de 5. O tempo despendido na realização da tarefa não foi contabilizado uma vez que foi concedida a possibilidade de cada um realizar a atividade ao seu ritmo. Somente 5 alunos partilharam no blogue o resultado conseguido, num total de 23 palavras, registrando-se 2 incorreções.

A terceira atividade (Atividade 1.6, Figura C12) teve por objetivo a gravação áudio de um pequeno enunciado manifestando gostos e preferências relativos às disciplinas escolares. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção oral situaram-se novamente no nível três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões”. Tal como nas atividades anteriores, o modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria construtivista. No que concerne as competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, de comunicar com eficácia, desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, bem como noções de segurança na internet. Para

levar a cabo estes objetivos, recorreu-se à ferramenta *Web 2.0 Anmish*. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, a realizar no blogue, pretendeu-se ainda promover a interação escrita e desenvolver o pensamento crítico.

Ao longo da atividade, foi visível alguma ansiedade em gravar, por parte de alguns alunos, bem como alguma falta de concentração, por parte de outros, situações que resultaram, no primeiro caso, em prejuízo da qualidade dos enunciados, e, no segundo, no barulho excessivo que se registou no decorrer do exercício. Nele participaram 13 alunos, 5 dos quais em momento posterior à aula. Foram necessários, em média, 18 minutos para a realizar, sendo enunciadas um total de 237 palavras, registando-se 21 incorreções. Foram efetuados 14 comentários, por parte de 4 alunos, num total de 29 palavras, assinalando-se 1 incorreção. Apesar do apoio dado à concretização da atividade, os 4 alunos que a não realizaram alegaram não estar a perceber, destacando-se o comentário de um deles: “Não percebo nada nos computadores! Só percebo de jogos!” (Diário da investigadora, 02/03/2011).

### **5.3. TERCEIRA SESSÃO**

Com o intuito de se fomentar a capacidade de compreensão escrita dos alunos, a primeira atividade da sessão (Atividade 1.7, Figura C13) passou por uma pesquisa com vista à obtenção de informação específica. Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, numa atividade que sugeria aos alunos a procura de uma “solução para um problema objectivo” promovendo-se sobretudo a sua habilidade para “retirar ou dissecar” informação (Peres & Pimenta, 2011, p. 110). O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria construtivista, sendo que as competências chave a desenvolver foram a capacidade de encontrar e seleccionar informação relevante, de aprender a aprender, de desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de partilhar, promovendo-se noções de segurança na internet.

Recorreu-se a um membro da família real britânica conhecido dos alunos para estabelecer a ligação com a atividade anterior, aludindo às suas preferências em



termos de disciplinas escolares quando este tinha sensivelmente a idade dos alunos da turma. Esta referência serviu de mote à pesquisa sobre a escola frequentada pelo Príncipe William à época, Eton College, a realizar com recurso a diferentes *websites*. A ferramenta *Bit.ly* deveria ser utilizada para referenciar as fontes utilizadas e a informação obtida partilhada no blogue, no espaço reservado aos comentários, somente quando esgotado o tempo concedido. Na atividade constava um *link* para a página oficial do príncipe, com referências bibliográficas onde poderia ser encontrada a primeira informação. Outro *link* remetia para uma ficha informativa, já explorada na aula, intitulada “Website Evaluation” (Apêndice B4). Este documento, baseado em Ferriter e Garry (2010) e Lewis (2009), teve como objetivo sensibilizar os alunos para a escolha dos *sites* a utilizar no que concerne aspetos como a sua autoria, credibilidade, intencionalidade, conteúdo e atualidade indo ao encontro dos passos sugeridos por Jonassen (2007) para pesquisas intencionais em sala de aula.

Foram concedidos 10 minutos para a realização da tarefa, na qual participaram todos os alunos presentes, obtendo-se uma média de 2 respostas, num total de 9 informações a recolher. Todos se esforçaram na concretização da tarefa, sendo visíveis as dificuldades de alguns. As assimetrias entre os diferentes discentes foram evidentes, sendo que o número de respostas obtidas variou entre 0 e 8,5. A ferramenta *Bit.ly* foi utilizada por 5 dos 8 alunos que recolheram informações. Três alunos confrontaram-se com dificuldades em iniciar sessão no blogue pelo que enviaram as suas respostas por correio eletrónico à professora que posteriormente as colocou no devido espaço.

A segunda atividade (Atividade 1.8, Figura C14) constituiu-se como um modelo de aprendizagem mediada por pares (*peer tutoring*), pelo que a composição dos grupos de trabalho, com alunos de grupo de nível diferentes, visou ir ao encontro da ZDP de Vygotsky (1991) para quem “o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interacção social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas.” (Fino, 2001, p. 5). O objetivo da tarefa visou a gravação áudio da entrevista, concedida ao colega, para obtenção da informação em falta sobre a escola e turma dos alunos, presente na ficha intitulada “Missing Information (1)” (Apêndice B5). Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de interação oral situaram-

se nos níveis um, três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “memorizar informação”, “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, sugerindo-se ao aluno “a demonstração do saber” (Peres & Pimenta, 2011, p. 109) num exercício que implicaria desenvolver algumas “estratégias de aprendizagem, o pensamento crítico e a meta-cognição” (Lima & Capitão, 2003, p. 90). O modelo pedagógico subjacente a esta atividade do tipo colaborativo baseou-se na teoria behaviorista, construtivista e socioconstrutivista “na qual se pretende que os alunos construam o conhecimento pela partilha, reflexão e diálogo” (Peres & Pimenta, 2011, p. 113). Relativamente às competências chave, procurou-se promover a capacidade de aprender a aprender, trabalhar colaborativamente, partilhar, comunicar com eficácia, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, bem como noções de segurança na internet. Para o efeito, recorreu-se à ferramenta *Web 2.0 Go!Animate*. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, a levar a cabo no blogue, pretendeu-se ainda promover a interação escrita, bem como o pensamento crítico.

Todos os alunos presentes participaram na atividade, marcada por um grande atraso na sua concretização, devido ao fraco desempenho dos computadores. Os alunos revelaram mais preocupação com a qualidade das gravações, mas também alguma dificuldade em resolver de forma autónoma as suas dificuldades. Foram necessários, em média, 45 minutos para a realizar, sendo enunciadas 742 palavras. Registou-se um total de 73 incorreções. Foram efetuados 17 comentários, por parte de 4 alunos, num total de 42 palavras, assinalando-se 1 incorreção.

#### **5.4. QUARTA SESSÃO**

A primeira atividade (Atividade 1.9, Figura C15) teve por objetivo a realização de um *slidecast*, visando a descrição da escola dos alunos, recorrendo à informação recolhida no exercício anterior, mantendo-se os grupos de trabalho já constituídos. Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, baseando-se o modelo pedagógico subjacente na teoria construtivista. Quanto às competências transversais, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, comunicar com eficácia, trabalhar

colaborativamente, partilhar, desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, o pensamento criativo, bem como noções de segurança na internet. Ao solicitar que comentassem no blogue o trabalho realizado pelos colegas, pretendeu-se, mais uma vez, promover a interação escrita e desenvolver o pensamento crítico. A ferramenta *Web 2.0 SlideSnack* foi a escolhida para alcançar estes propósitos, sendo pedido, com antecedência, que fossem tiradas fotografias aos diferentes locais da escola. Na atividade constavam dois *links* remetendo respetivamente para uma explicação, em Português, da noção de “direito de imagem”, princípio que foi solicitado que respeitassem, e para o esclarecimento do termo *slidecast*.

Nenhum aluno tirou as fotografias solicitadas, recorrendo-se às que a investigadora preventivamente tirara, registando-se inúmeras dificuldades para conseguir efetuar o *download* e arquivo das fotos enviadas, no momento, por correio eletrónico.

A maioria deparou-se com bastantes problemas técnicos, tanto com os computadores como com o funcionamento da ferramenta, sendo de somente 4 o número de alunos que conseguiu levar a cabo a atividade. Este grupo de alunos demorou cerca de 34 minutos, enunciando 225 palavras, sendo que se registou um total de 25 incorreções. Quatro alunos efetuaram um total de 5 comentários às 2 atividades realizadas, não se assinalando qualquer incorreção nas 9 palavras escritas.

A segunda atividade (Atividade 1.10, Figura C16), a realizar de modo participativo, passou pela partilha de opiniões sobre as características da escola ideal. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita situaram-se no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, baseando-se o modelo pedagógico subjacente na teoria construtivista. No que concerne as competências chave, visou-se promover a capacidade de aprender a aprender, comunicar com eficácia, partilhar, desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, o pensamento criativo, bem como noções de segurança na internet. Para o efeito, recorreu-se a ferramenta *Web 2.0 WallWisher*.

Os alunos foram muito rápidos na execução da tarefa, sendo que todos manifestaram a sua opinião em relação à sua escola ideal através de *post* inserido em *WallWisher*. Foram redigidas 174 palavras, registando-se um total de 29 incorreções. Embora tal não tivesse sido solicitado, houve 1 comentário à atividade, num total de 2 palavras sem qualquer incorreção.

A terceira atividade (Atividade 1.11, Figuras C17 e C18) visou a realização de um exercício de escrita partilhada, subordinada ao tema “Our Ideal School”, tendo por base as ideias expressas na atividade anterior. Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se novamente no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”. O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria socioconstrutivista, promovendo-se a capacidade de interação crítica. Relativamente às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, comunicar eficazmente, trabalhar colaborativamente, desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, promovendo-se noções de segurança na internet. Recorreu-se ao *wiki* previamente criado em *WikiSpaces* para levar a cabo estes objetivos, disponível em <http://school-4-us.wikispaces.com>, sendo que o espaço destinado à redação do texto continha já alguns pontos que poderiam auxiliar a uma melhor estruturação do texto (My ideal school is.../ There is.../ There is no.../ The teachers are.../ We can.../ We must.../ We mustn't...).

Optou-se por não sugerir que a tarefa fosse realizada de modo individual e autónomo pelos seguintes motivos: 1) os alunos já sabiam como participar num *wiki*; 2) o facto de a composição estar numa única página limitava o seu acesso a um aluno de cada vez, o que prolongaria a atividade por demasiado tempo; 3) a tarefa de corrigir e articular devidamente ideias, sem auxílio, poderia ser demasiado exigente para a maioria dos alunos da turma.

Por conseguinte, optou-se por exemplificar um modelo de escrita (*modeling*), ajudando os alunos a evoluir para uma forma de escrever mais reflexiva, que lhes permitiria melhorar e superar as suas estratégias (Azevedo, 2000). Quando o professor dá a conhecer os processos de composição seguidos, “o aluno pode observar como outra pessoa gera o processo de escrita, quais as variáveis a que dá atenção, de que tipo são os problemas com que se depara e como os

soluciona” (Azevedo, 2000, p. 97). Desta forma, projetou-se o *mural* do *WallWisher*, onde os alunos liam as opiniões dos colegas, identificavam a ideia a usar no exercício de escrita partilhada e sugeriam as correções a efetuar. Novo *post* com o texto corrigido era partilhado por baixo do original. Apelando-se sempre à participação dos discentes, foi-se redigindo a composição em *WikiSpaces*, alertando-se para alguns aspetos a ter em conta para redigir e estruturar corretamente um enunciado escrito.

Todos os alunos participaram na atividade, revelando bastante satisfação pelo facto de a sua ideia constar do exercício de escrita partilhada, sendo redigidas um total de 114 palavras.

Como última atividade do primeiro ciclo, foi proposto um trabalho de projeto (Atividade 1.12), concedendo-se duas semanas para a sua realização. A constituição dos grupos de trabalho, a atividade a realizar, bem como a ferramenta *Web 2.0* a utilizar, escolhendo de entre as experimentadas ao longo deste ciclo de investigação, ficariam ao critério dos alunos. As competências chave a promover, com esta tarefa, foram a capacidade de aprender a aprender, comunicar com eficácia, partilhar, desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, o pensamento criativo, noções de segurança na internet e, eventualmente, a de trabalhar colaborativamente.

Apesar do entusiasmo manifestado pela autonomia concedida para a realização do trabalho de projeto, somente 9 alunos concretizaram a atividade, correspondendo a 6 dos 8 grupos que se constituíram. Quatro alunos escolheram realizar uma atividade de produção oral sendo enunciadas um total de 204 palavras, registando-se um total de 23 incorreções. Cinco alunos escolheram realizar uma atividade de produção escrita sendo redigidas um total de 191 palavras nos 3 trabalhos entregues, registando-se 15 incorreções. Todos os projetos entregues recorreram a uma só ferramenta, sendo que o recurso *Bitstrips* foi o mais escolhido pelos alunos; *SlideSnack* foi escolhido por 3 alunos; *Tagxedo* e *Go!Animate* por 1 aluno respetivamente. Quatro alunos efetuaram um total de 10 comentários aos diversos trabalhos de projeto realizados, registando-se 1 incorreção nas 45 palavras escritas.

### 5.5. SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO 1.º CICLO

A tabela seguinte sistematiza os dados anteriormente apresentados, nomeadamente a média de respostas corretas por aluno, expressa em percentagem, no que concerne a compreensão oral e escrita; a média do número total de palavras e incorreções por atividade, relativamente à produção e interação oral e escrita; o número total de participações, de participantes, de palavras e incorreções, por aluno, respeitante aos comentários, bem como às aplicações *Meebo Me* e *Twitter*.

			Média de respostas corretas por aluno (em percentagem)			
Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Compreender	Compreensão Oral	24%			
		Compreensão Escrita	22%			
			Média do nº total de palavras por atividade		Média do nº total de incorreções por atividade	
	Produzir	Produção Oral	42		5	
		Produção Escrita	26		2	
	Interagir	Interação Oral	46		5	
		Interação Escrita	14		4	
			Nº total de participações	Nº de participantes	Média do nº de palavras por aluno	Média do nº de incorreções por aluno
		Comentários	71	7	27	1
		<i>Meebo Me</i>	6	2	-	-
		<i>Twitter</i>	2	2	4	0,5

**Tabela 1:** Síntese dos resultados obtidos nas atividades do 1.º ciclo

Relativamente à vertente “Saber Aprender”, bem como às ocorrências registadas ao longo do 1.º ciclo, segue-se uma síntese das grelhas de observação de aula utilizadas, que sistematiza os dados recolhidos e anteriormente descritos.

Saber aprender		
Participação	% média do nº de participações	78%
Autonomia e capacidade de resolução de problemas	Tempo médio despendido na realização das tarefas	00:27
	Nº médio de solicitações por atividade proposta	3
Espírito colaborativo e de partilha	Nº médio de colaborações por atividade proposta	2
Respeito	Nº de incumprimentos	4

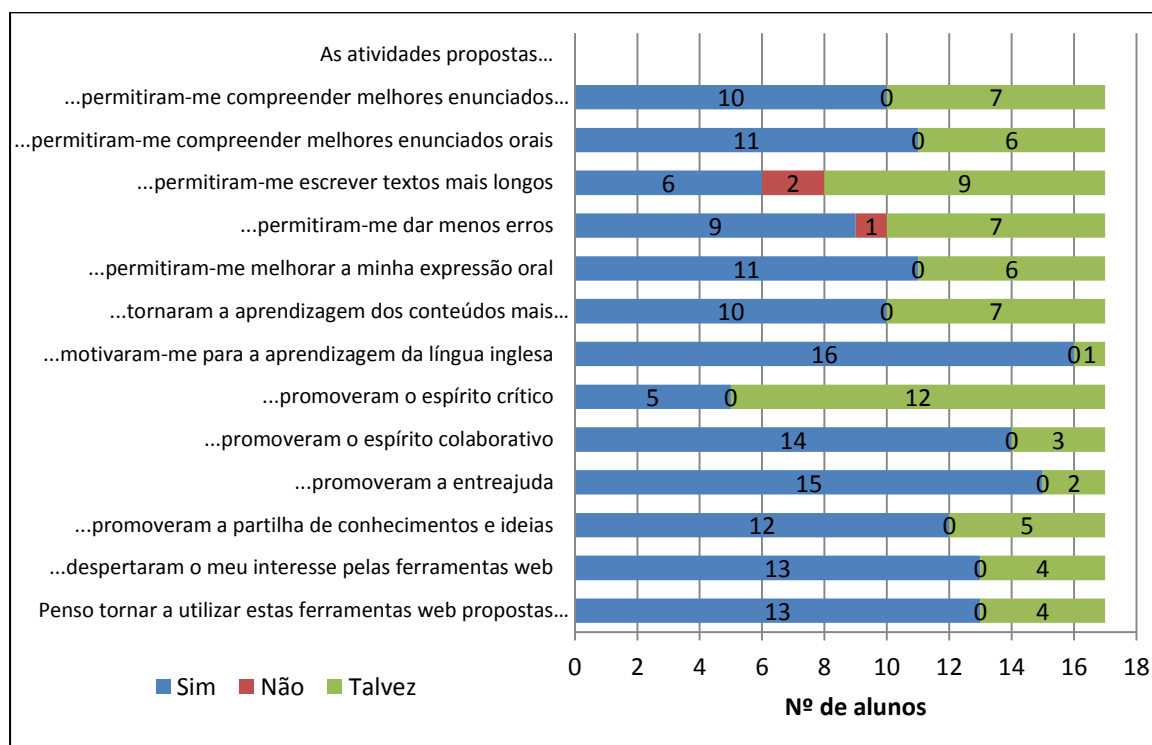
Ocorrências		
Problemas com as ferramentas <i>Web 2.0</i>	Blogue	3
	Tagxedo	0
	Wikispaces	0
	Bubbl.Ur	0
	QR Codes	0
	YouTube	0
	QuizSnack	0
	Anmish	0
	Bitly	0
	Go!Animate	4
	SlideSnack	13
	WallWisher	0
	Wikispaces	0
Problemas de ligação à Internet		0
Problemas de <i>hardware</i>		0
Problemas de <i>software</i>		9

**Tabela 2:** Resumo das grelhas de observação de sala de aula (1.º ciclo)

## 5.6. REFLEXÃO DE FINAL DE CICLO

Das respostas dadas pelos alunos ao questionário final de ciclo realizado (Apêndice A7a), pôde concluir-se que a totalidade dos mesmos gostaria de dar continuidade a este tipo de trabalho. Observou-se que 76% referiu raramente recorrer a meios informáticos no âmbito das atividades letivas e 24% nunca o fazer, confirmando os dados recolhidos por Coutinho e Alves (2010) e Ollivier e Puren (2011), anteriormente apresentados, facto que poderá justificar a pouca concentração verificada ao longo do ciclo. As atividades propostas foram do agrado da maioria dos alunos, com exceção da ordenação e tradução de vocabulário, assinalada por 18% dos respondentes; da redação de enigmas e adivinha dos mesmos, da redação dos textos de preparação para as atividades áudio, da pesquisa de informação específica, exposição de opiniões por escrito, do exercício de escrita colaborativa, indicados por 41%; da organização do vocabulário em categorias assinalada por 47%. Destacam-se, de entre as atividades que mais gostaram de realizar, a audição de música, a gravação de áudio e as atividades de pares (82%); o trabalho colaborativo (76%); a partilha de conhecimentos e ideias com os colegas (65%); a realização do *slidecast* (59%); a listagem de vocabulário, o exercício de compreensão oral e os comentários ao trabalho realizado pelos colegas (53%). Quase todas as ferramentas *web* propostas foram do agrado da maioria dos alunos com exceção

de *Bitly* (18%), dos *QR Codes* (29%) e *WallWisher* (35%). Destacam-se *Bitstrips* (94%), *Anmish* e *Go!Animate* (88%) de entre as que mais gostaram de utilizar, seguidas de *Bubbl.U*s (76%); *Wikispaces* e o blogue (65%); *SlideSnack* e *Twitter* (59%); *Tagxedo* (53%). *Meebo Me* é assinalado por todos os discentes que o utilizaram, 12%. Os alunos fizeram uma avaliação bastante positiva das atividades propostas, conforme ilustra o gráfico seguinte, destacando-se o elevado número de alunos que consideram que as atividades propostas motivaram para a aprendizagem da Língua Inglesa, corroborando os resultados obtidos por Carneiro *et al.* (2010).



**Gráfico 3:** Avaliação das atividades propostas (Questionário final do 1.º ciclo)

No que concerne os constrangimentos, a dificuldade em exprimir a sua opinião aparece como o obstáculo referenciado pelo maior número de alunos (65%), seguido pelos problemas com os computadores (59%); dificuldade em trabalhar com as ferramentas propostas e falta de tempo (53%). Uma minoria de alunos assinala alguns dos restantes obstáculos, sendo que a dificuldade em compreender as atividades propostas é referida somente por 2 alunos.

A análise dos dados recolhidos ao longo do ciclo permitiu destacar aspetos positivos e negativos, referidos no relatório crítico de final de ciclo (Apêndice A9a), daí resultando os seguintes aspetos a melhorar no ciclo da investigação seguinte:



- criar condições no sentido de melhorar a qualidade dos trabalhos realizados;
- criar condições para que cada aluno consiga adequar o trabalho ao seu ritmo e capacidades, atenuando-se as assimetrias verificadas em termos de competências linguísticas e do domínio das ferramentas *web*;
- recorrer com maior frequência a meios informáticos para a execução de tarefas;
- sempre que possível, tentar integrar as atividades *web* ao longo da leção dos conteúdos e não na fase das revisões, de modo a evitar problemas na rememoração dos conteúdos;
- delimitar previamente o tempo de execução de cada atividade;
- reduzir o número de ferramentas *web* a utilizar em cada sessão.

## 6. O 2.º CICLO DA INVESTIGAÇÃO

No âmbito do segundo ciclo da investigação-ação, foram planificadas três sessões de noventa minutos sobre a unidade temática em estudo “Around Town”. Tal como anteriormente, a implementação desta fase da investigação enquadrou-se na planificação da disciplina para o 6.º ano de escolaridade, ocorrendo novamente no contexto da revisão da unidade e não ao longo da leção dos conteúdos, tal como previsto, devido a problemas de ligação à internet que inviabilizaram a implementação das primeiras sessões. Em cada exercício estava presente um exemplo da tarefa a levar a cabo (*modeling*), articulando-se as atividades propostas, bem como os princípios subjacentes às mesmas, de acordo com o sugerido por Nunan (2004). Recorreu-se a doze ferramentas *Web 2.0.*, seis das quais não utilizadas durante o primeiro ciclo da investigação, solicitando-se a inscrição prévia nas mesmas, à semelhança do que acontecera no ciclo anterior. De igual modo, manteve-se a entrega sistemática de tutoriais em suporte papel, em Português, tanto para o registo nos recursos a utilizar como para o apoio à realização das atividades (*scaffolding*) (Apêndice B3). No entanto, e de acordo com os aspetos a melhorar detetados no final do último ciclo de investigação, decidiu-se complementar os tutoriais com vídeos de apoio à utilização das ferramentas, numa estratégia próxima das “flipped classrooms”. Os mesmos foram propositadamente criados para o efeito,

fazendo uso do recurso *Jing*, e disponibilizados antes da realização das atividades em <http://www.screencast.com>. O *link* para os vídeos constava igualmente do tutoriais em suporte papel, podendo também ser acedido na publicação do respetivo exercício, através de hiperligação a abrir em nova janela. Para além desta nova estratégia, decidiu-se ainda solicitar um maior trabalho de preparação das atividades a realizar e implementar algumas atividades a executar fora do espaço de sala de aula, criando-se, assim, condições para que cada aluno conseguisse adequar o trabalho ao seu ritmo e capacidades, numa tentativa de se atenuar as assimetrias verificadas, tanto em termos de competências linguísticas como do domínio das ferramentas *web*. Determinou-se, também, limitar a duas o número de recursos a utilizar em cada sessão de 90 minutos, delimitando previamente o tempo de execução de cada exercício; implementar atividades que apelem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos; continuar a implementar atividades de par, recorrendo a alunos de grupo de nível diferente, visando ir ao encontro ZDP de Vygotsky (1991), numa tentativa de envolver e motivar os alunos com maiores dificuldades. Por conseguinte, a investigação-ação “envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.” (Cortesão, 1998, cit. in Coutinho *et al.* 2009, p. 362)

### 6.1. PRIMEIRA SESSÃO

A primeira atividade (Atividade 2.1, Figura C19) teve por objetivo consolidar vocabulário relativo ao tema “Shops and Public Buildings” através da criação de um *slidecast*. Como trabalho de preparação, aquando da lecionação do respetivo conteúdo, foi solicitado que, fora do espaço de sala de aula, efetuassem uma listagem dos vocábulos, acompanhados da respetiva descrição e ilustração. O trabalho, a realizar em *PowerPoint*, deveria ser enviado por correio eletrónico à Professora, de modo a poder ser devidamente corrigido, sendo nesse momento contabilizado o número de palavras e incorreções, tal como aconteceria em todas as atividades posteriores. Os alunos converteriam o *PowerPoint* para *PDF* e criariam uma apresentação *online* com recurso à ferramenta *SlideSnack*, já explorada no ciclo anterior. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de

produção escrita e oral situaram-se nos níveis um, dois e três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “memorizar informação”, “compreender relacionamentos” e “aplicar aptidões”. O modelo pedagógico subjacente a esta atividade, constituída por várias fases, baseou-se na teoria behaviorista, cognitivista e construtivista. No que se refere às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de comunicar com eficácia, de aprender a aprender e de partilhar, desenvolver o pensamento criativo, a autonomia e capacidade de resolução de problemas. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, a levar a cabo no blogue, pretendeu-se ainda promover a interação escrita, bem como o pensamento crítico. Para além de *SlideSnack*, fez-se igualmente uso da ferramenta *Web 2.0 Jing*.

A apresentação *online* foi realizada por 13 alunos, sendo que 10 concluíram a atividade com a criação do respetivo *slidecast*, 7 dos quais tinham já executado todo o exercício por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula e antes da sessão, deixando vislumbrar alguns progressos em termos de autonomia. Estes alunos ficaram, assim, inteiramente disponíveis para responder às solicitações dos restantes colegas. Em sala de aula, foram necessários 33 minutos, em média, para levar a cabo a tarefa, sendo escritas um total de 1176 palavras, registando-se 86 incorreções. Em termos de produção oral, foram enunciadas 974 palavras assinalando-se 57 erros. Foram efetuados 10 comentários, por parte de 9 alunos, num total de 22 palavras, registando-se 1 incorreção. Uma aluna recorreu a *Meebo Me* para solicitar apoio.

A segunda atividade (Atividade 2.2, Figura C20) constituiu-se como um modelo de aprendizagem mediada por pares (*peer tutoring*) cujo objetivo passou pela realização de um pequeno filme retratando um diálogo numa loja entre cliente e vendedor. Como trabalho de preparação, aquando da lecionação do respetivo conteúdo, foi solicitado que, em sala de aula, redigissem o diálogo, a partilhar posteriormente com a Professora, com recurso a *Google Docs*, para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de interação escrita situaram-se nos níveis três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”. O modelo pedagógico subjacente a esta atividade do tipo colaborativo baseou-se na teoria construtivista e socioconstrutivista. Relativamente às competências

chave, procurou-se promover a capacidade de aprender a aprender, trabalhar colaborativamente, partilhar, comunicar com eficácia, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, desenvolver o pensamento crítico e criativo, noções de segurança na internet, assim como o respeito pelo pluralismo cultural e social. Para o efeito, para além de *Google Docs*, recorreu-se ainda às ferramentas *Web 2.0 Jing* e *Xtranormal*.

Todos realizaram o trabalho de preparação, sendo que um grupo de 3 alunos não concluiu o filme, numa atividade que se pautou pelo grande interesse do qual a ferramenta foi alvo e por problemas de ligação à internet que dificultaram a conclusão da maioria dos trabalhos. Em sala de aula, foram disponibilizados cerca de 60 minutos, sendo redigidas 473 palavras. Registaram-se 47 incorreções. Foram efetuados 10 comentários, por parte de 8 alunos, num total de 25 palavras, não se assinalando qualquer incorreção.

## **6.2. SEGUNDA SESSÃO**

A segunda sessão deste ciclo decorreu na tarde do mesmo dia, recorrendo-se à aula de Estudo Acompanhado para a implementar.

A primeira atividade (Atividade 2.3, Figura C21) visou a gravação áudio das indicações a seguir num mapa. Como trabalho de preparação, aquando da lecionação do respetivo conteúdo, foi solicitado que elegessem um local e redigissem as instruções a seguir no mapa do exercício proposto para que, posteriormente, os colegas pudessem tentar descobrir o lugar em causa. O texto deveria ser partilhado com a Professora em *Google Docs* para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita e oral situaram-se nos níveis um, dois e três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “memorizar informação”, “compreender relacionamentos” e “aplicar aptidões”. O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria behaviorista, cognitivista e construtivista. Relativamente às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, comunicar com eficácia bem como a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Para além de *Google Docs*, recorreu-se ainda às ferramentas *Web 2.0 Jing* e *Vocaroo*.

Todos realizaram a atividade, sendo que o trabalho de preparação não foi levado a cabo por 2 alunos e 3 realizaram a gravação por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula e antes da sessão, enviando por *email* todos os elementos necessários à publicação do trabalho, pelo que ficaram, de novo, disponíveis para apoiar os colegas. Foram necessários, em média, 9 minutos para concretizar a atividade, que decorreu sem grandes dificuldades, num ambiente caracterizado por alguma irrequietude. Foram redigidas um total de 359 palavras, registando-se 53 incorreções. Em termos de produção oral, foram enunciadas 459 palavras, assinalando-se 36 erros.

As gravações efetuadas foram posteriormente agregadas na ferramenta *Web 2.0 Glogster* com vista à realização de um exercício de compreensão oral, no âmbito da atividade 2.4 (Figura C22). O exercício, a ser levado a cabo como tarefa de extensão curricular, consistia em ouvir as indicações dadas por todos os colegas, registando no blogue, no espaço reservado aos comentários, o local por eles indicado no mapa. Ao longo da realização da tarefa, foi ativada a opção “moderação de comentários” no sentido de evitar de cada discente tivesse acesso às respostas dos colegas. Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se nos níveis dois e três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “compreender relacionamentos” e “aplicar aptidões”. O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria cognitivista e construtivista. Quanto às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, bem como a autonomia e capacidade de resolução de problemas.

A atividade foi efetuada por 11 alunos, sendo evidente a agrado de todos pela ferramenta escolhida para partilhar a sua gravação. Obteve-se uma média de 10 respostas acertadas, num total de 14 a obter. Dois alunos recorreram a *Meebo Me* para esclarecer dúvidas e solicitar apoio no âmbito desta atividade. Aos 6 alunos que não realizaram a tarefa foi passado um pequeno inquérito no sentido de perceber o motivo. À questão “Indica o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) não realizaste a atividade de audição” foram dadas as seguintes respostas: - “Porque não consegui fazer.” (não explicitando o motivo); - “Falta de ligação à internet em casa.”; - “Falta de meios informáticos.”; - “Não tinha microfone e computador e internet.”; - “Porque esqueci-me.”; - “Não consigo porque o meu computador está estragado e na escola não tenho tempo”.

A segunda atividade (Atividade 2.5, Figura C23), realizada durante a sessão, foi muito semelhante à atividade 1.8 e assentou novamente num modelo de aprendizagem mediada por pares (*peer tutoring*). O seu objetivo passou pela gravação áudio da entrevista, concedida ao colega, para obtenção de informação em falta, sobre Marie Curie e os Irmãos Lumière, presente na segunda ficha intitulada “Missing Information (2)” (Apêndice B6). Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de interação oral situaram-se nos níveis um e três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “memorizar informação” e “aplicar aptidões”. O modelo pedagógico subjacente a esta atividade do tipo colaborativo baseou-se na teoria behaviorista, construtivista e socioconstrutivista. No que concerne as competências chave, procurou-se promover a capacidade de aprender a aprender, trabalhar colaborativamente, partilhar, comunicar com eficácia, bem como a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Para levar a cabo estes objetivos, recorreu-se de novo à ferramenta *Web 2.0 Go!Animate*. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, pretendeu-se ainda promover a interação escrita, bem como o pensamento crítico.

Todos os alunos presentes participaram na atividade, marcada pela ocorrência de problemas em alguns computadores. Inviabilizada a possibilidade de efetuar a gravação áudio, alguns grupos ultrapassaram a situação realizando uma tarefa de interação escrita ao escolher a opção “*text-to-speech*”. Demorou-se 35 minutos, em média, para executar a tarefa, sendo enunciadas 165 palavras pelos 3 grupos que conseguiram concretizar a atividade de interação oral, registando-se um total de 45 incorreções. Relativamente à interação escrita, foram redigidas 288 palavras, assinalando-se 44 erros. Foram efetuados 8 comentários, por parte de 8 alunos, num total de 13 palavras, registando-se 1 incorreção.

### **6.3. TERCEIRA SESSÃO**

Ao longo do dia para o qual estava prevista a terceira sessão, verificou-se que a internet estava muito instável, sendo frequentes e prolongados os momentos de falha de ligação. Aquando da preparação para as atividades, fora ainda notória a lentidão evidenciada pelo *site Dipity*, onde cada passo, nomeadamente o *log in* e

*upload* de imagens, apresentava grande morosidade. Por conseguinte, na impossibilidade de se adiar a sessão devido a constrangimentos de tempo, optou-se por não a implementar indicando as atividades a realizar como tarefas de extensão curricular: “não é o plano que deve obedecer a um plano prescrito de regras definidas [mas] o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da acção ocorram de forma não planeada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

A primeira atividade (Atividade 2.6, Figura C24), a realizar de modo participativo, passou por uma pesquisa com vista à obtenção de informação específica sobre um inventor conhecido. Os objetivos cognitivos a atingir, num exercício que visou fomentar a capacidade de compreensão escrita dos alunos, situaram-se no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore, “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, baseando-se o modelo pedagógico na teoria construtivista. Relativamente às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de encontrar e selecionar informação relevante, de aprender a aprender, de desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de partilhar, promovendo-se noções de segurança na internet. A ferramenta *Bit.ly* deveria ser utilizada para referenciar as fontes utilizadas e a informação obtida partilhada em documento criado em *Google Docs* (Figura C25). Com o objetivo de orientar a realização de pesquisas, bem como de continuar a sensibilizar os alunos para a escolha dos *sites* a utilizar, no que concerne aspetos como a sua autoria, credibilidade, intencionalidade, conteúdo e atualidade, na atividade constavam dois *links*: para a ficha informativa “Website Evaluation” (Apêndice B4), baseada em Ferriter e Garry (2010) e Lewis (2009), já utilizada anteriormente, bem como para <http://www.eduplace.com/kids/usingWeb/g6-8.html>.

Realizaram a atividade 13 alunos, obtendo-se uma média de 5 respostas, num total de 6 respostas a recolher. A ferramenta *Bit.ly* foi utilizada por todos os alunos que recolheram informações. Foi passado um pequeno inquérito no sentido de monitorizar a atividade realizada em casa, concluindo-se que a esmagadora maioria não registou qualquer problema na execução da tarefa. Os alunos que não executaram o exercício foram igualmente inquiridos. À questão “Indica o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) não realizaste a atividade de pesquisa”

foram dadas as seguintes respostas: - “Falta de internet em casa.”; - “Falta de ligação à internet em casa.”; - “Não tinha computador e internet.”; - “Não consigo comentar.” Note-se que a última resposta revela total desconhecimento da atividade a realizar. Embora tal não tivesse sido solicitado, foram efetuados 6 comentários por parte de 5 alunos, num total de 25 palavras, assinalando-se 1 incorreção.

A segunda atividade (Atividade 2.7, Figura C26) teve como objetivo a redação de uma pequena biografia sobre a personagem atribuída, com base na informação recolhida anteriormente. Para ilustrar o texto, a integrar a *timeline* criada em *Dipity*, disponível em [http://www.dipity.com/Teacher\\_E/Famous-Inventors](http://www.dipity.com/Teacher_E/Famous-Inventors), (Figura C27) deveriam ser recolhidos uma imagem e um filme adequados. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita, a realizar de modo participativo, situaram-se no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore, “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, baseando-se o modelo pedagógico subjacente na teoria construtivista e socioconstrutivista. No que concerne as competências chave, visou-se promover a capacidade de aprender a aprender, comunicar com eficácia, partilhar, trabalhar colaborativamente, desenvolver o pensamento crítico, bem como a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Para o efeito, para além de *Dipity*, recorreu-se ainda às ferramentas *Web 2.0 YouTube* e *Jing*.

A atividade foi efetuada por 13 alunos sendo que 2 se limitaram a efetuar uma cópia integral da fonte, 1 aluno não adicionou filme, 2 inseriram um filme desadequado e 1 aluno ilustrou o seu trabalho com uma imagem inadequada. Os 11 alunos que produziram um texto redigiram um total de 379 palavras registando-se 31 incorreções. À semelhança do que acontecera para a atividade anterior, foi passado um pequeno inquérito no sentido de monitorizar a atividade levada a cabo fora do espaço de sala de aula, concluindo-se que a maior dificuldade, evidenciada por 4 alunos, foi a de encontrar um filme adequado. Os alunos que não realizaram a atividade foram também auscultados. À questão “Indica o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) não realizaste a atividade de redação da biografia sobre o inventor, com recurso a *Dipity*”, foram dadas as seguintes respostas: - “Falta de internet em casa.”; - “Estava sem internet.”; - “Não tinha computador e internet.”; - “Porque não consigo fazer.” Embora tal não tivesse



sido solicitado, registaram-se 11 comentário à atividade, por parte de 10 alunos, num total de 53 palavras, registando-se 1 incorreção.

Tal como no ciclo anterior, a última atividade proposta foi um trabalho de projeto (Atividade 2.8), concedendo-se uma semana para a sua realização. A constituição dos grupos de trabalho, a atividade a realizar bem como a ferramenta *Web 2.0* a utilizar ficariam de novo a cargo dos alunos, sendo que as competências chave a promover foram idênticas às do trabalho de projeto precedente.

A atividade foi concretizada por 11 alunos, correspondendo a 6 dos 10 grupos que se constituíram, sendo que diversos alunos fizeram uso de *Meebo Me* para esclarecer dúvidas e solicitar apoio. Todos realizaram uma atividade de produção escrita, com exceção de 1 aluna que combinou um trabalho de produção oral e escrito. Assim, em termos de produção oral, foram enunciadas 24 palavras, registando-se 1 incorreção. Relativamente à produção escrita, foram redigidas 331 palavras, assinalando-se 15 incorreções. Todos os projetos entregues recorreram a um número de ferramentas *web* que variou entre as 2 e as 4 sendo que *Glogster*<sup>7</sup> foi os recursos mais utilizado pelos alunos; *YouTube* foi escolhido por 4 alunos; *Bitly* e *Vocaroo* por 1 aluno respetivamente. Foram realizados um total de 11 comentários aos trabalhos de projeto realizados, por parte de 8 alunos, registando-se 1 incorreção nas 22 palavras escritas.

#### **6.4. SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO 2.º CICLO**

Os dados obtidos ao longo do 2.º ciclo da investigação, e anteriormente referenciados, foram sistematizados na tabela seguinte.

---

<sup>7</sup> Embora a ferramenta tenha sido utilizada unicamente como agregadora de recursos, no âmbito da atividade 2.4, foram disponibilizados os habituais tutoriais em suporte papel, em Português, para facilitar a inscrição na mesma. Foi ainda criado um livro digital de apoio à utilização de *Glogster*, recorrendo-se a *FlipSnack*, ferramenta a usar no âmbito do 3.º ciclo da investigação. Ao livro digital foram também integrados *podcasts*. O recurso foi publicado no blogue, bem como o *link* para o vídeo de apoio, igualmente criado para o efeito.

			Média de respostas corretas por aluno (em percentagem)			
Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Compreender	Compreensão Oral	72%			
		Compreensão Escrita	89%			
			Média do nº total de palavras por atividade		Média do nº total de incorreções por atividade	
	Produzir	Produção Oral	49		3	
		Produção Escrita	51		4	
	Interagir	Interação Oral	28		8	
		Interação Escrita	58		7	
			Nº total de participações	Nº de participantes	Média do nº de palavras por aluno	Média do nº de incorreções por aluno
		Comentários	56	10	16	0,5
		<i>Meebo Me</i>	9	7	-	-
		<i>Twitter</i>	0	0	0	0

Tabela 3: Síntese dos resultados obtidos nas atividades do 2.º ciclo

Os problemas verificados durante a única atividade de interação oral implementada ao longo do ciclo, na qual participou um número reduzido de alunos, poderão justificar a quebra da média do número total de palavras, face ao ciclo anterior.

A vertente “Saber Aprender”, bem como as ocorrências assinaladas, foram igualmente sintetizadas na tabela que se segue.

Saber aprender		
Participação	% média do nº de participações	81%
Autonomia e capacidade de resolução de problemas	Tempo médio despendido na realização das tarefas	00:25
	Nº médio de solicitações por atividade proposta	4
Espírito colaborativo e de partilha	Nº médio de colaborações por atividade proposta	3
Respeito	Nº de incumprimentos	0
Ocorrências		
Problemas com as ferramentas Web 2.0	Blogue	0
	Slidecast	0
	Xtranormal	0
	Vocaroo	0
	Glogster	0

	Go!Animate	10
	Websites	0
	Bitly	0
	Google Docs	0
	Dipity	0
	Youtube	0
	Jing	0
Problemas de ligação à Internet		17
Problemas de <i>hardware</i>		0
Problemas de <i>software</i>		12

**Tabela 4:** Resumo das grelhas de observação de sala de aula (2.º ciclo)

Embora os dados apresentados não o reflitam de forma muito evidente, verificou-se uma melhoria no que concerne a autonomia dos alunos: i) ao longo do ciclo, alguns anteciparam-se na realização das tarefas, concretizando-as, por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula; ii) onze alunos escolheram *Edu.Glogster* para realizar o trabalho de projeto, uma ferramenta com a qual não haviam trabalhado diretamente em sala de aula; iii) foram capazes de combinar vários recursos como texto, imagem e vídeo, conjugando diferentes ferramentas *web* no seu projeto final.

O facto de alguns alunos se terem adiantado na realização de certas atividades, ficando, em espaço de sala de aula, inteiramente disponíveis para prestar auxílio aos colegas, poderá estar na origem do aumento do número médio de solicitações por atividade proposta, face ao ciclo anterior. Para isso podem igualmente ter concorrido os exercícios a realizar fora do espaço de sala de aula, que se traduziram num aumento da necessidade de apoio, com reflexo no acréscimo do número de participantes em *Meebo Me*.

### 6.5. REFLEXÃO DE FINAL DE CICLO

A análise das respostas dadas ao questionário final de ciclo (Apêndice A7b) permite concluir que todos os alunos gostariam de dar continuidade a este tipo de trabalho. No que concerne o apoio dado à utilização das ferramentas *web*, 76% refere preferir simultaneamente textos e vídeos de apoio, sendo que os restantes 24% se dividem de igual modo pela preferência exclusiva por textos ou por vídeos de apoio. Todas as atividades propostas foram do agrado da maioria dos alunos, excetuando-se a listagem e definição do vocabulário, com 29% de preferências respetivamente. Destacam-se, de entre as atividades que mais

gostaram de realizar, a pesquisa de imagens (88%); a realização do filme (82%); a realização do *PowerPoint*, a gravação áudio e o trabalho colaborativo (76%); a redação das indicações a seguir no mapa e as atividades de pares (71%); a redação do diálogo e os comentários ao trabalho realizado pelos colegas (65%). A preferência pelas restantes atividades situou-se entre os 59% e os 53%. No que concerne as ferramentas *web* propostas, a quase totalidade foi do agrado da generalidade dos alunos com exceção de *Glogster*<sup>8</sup> (41%) e *Screencast* (12%). Destacam-se *Xtranormal* (94%), o blogue (88%) e *Vocaroo* (82%) de entre as que mais gostaram de utilizar, seguidas de *Go!Animate* (76%); *Google Docs*, *YouTube* e *Dipity* (71%). Os alunos fizeram novamente uma avaliação bastante positiva das atividades propostas, destacando-se, de novo, o elevado número de alunos que considerou que as mesmas motivaram para a aprendizagem da Língua Inglesa e que pensam tornar a utilizar estas ferramentas noutras atividades (76%). Relativamente aos constrangimentos sentidos, a dificuldade em seleccionar a informação relevante surge como o obstáculo apontado pelo maior número de alunos (59%), seguido da dificuldade em trabalhar com as ferramentas propostas (53%). Os restantes obstáculos são assinalados por uma minoria de respondentes salientando-se, no entanto, o facto de 47% mencionar dificuldades ao nível da compreensão e expressão oral em Língua Inglesa e dificuldade em exprimir a sua opinião, para além da falta de ligação à internet.

À semelhança do que sucedera anteriormente, a análise aos dados obtidos ao longo do ciclo evidenciou aspetos positivos e negativos, referidos no relatório crítico de final de ciclo (Apêndice A9b), daí resultando os seguintes pontos a melhorar no próximo ciclo da investigação:

- desenvolver atividades que permitam ao aluno trabalhar a informação recolhida, numa tentativa de evitar uma mera cópia das fontes;
- tentar promover a autonomia e o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam aprender a aprender;

---

<sup>8</sup> Note-se que os alunos não haviam ainda trabalhado diretamente com a ferramenta, sendo o questionário aplicado antes da realização dos trabalhos de projeto e de serem facultados os respetivos tutoriais de apoio.

- tentar promover a compreensão e expressão oral em Língua Inglesa;
- tentar melhorar as condições de trabalho, nomeadamente aquando das gravações áudio.

## 7. O 3.º CICLO DA INVESTIGAÇÃO

No âmbito do terceiro ciclo da investigação-ação, foram novamente planificadas três sessões de noventa minutos sobre a unidade temática em estudo “Summer Time”. À semelhança do que acontecera nos ciclos anteriores, a implementação desta fase da investigação ocorreu em momento reservado à revisão da unidade, recorrendo-se a quinze ferramentas *Web 2.0.*, nove das quais não utilizadas anteriormente. A finalidade de cada exercício foi novamente explicitada (Bruner, 1966, De Corte, 1994, cit. in Miranda, 1998), sendo que cada um continha uma exemplificação da atividade a realizar (*modeling*), articulando-se as atividades propostas, bem como os princípios subjacentes às mesmas, de acordo com os princípios elencados por Nunan (2004). Continuou-se a solicitar uma inscrição prévia nas ferramentas, bem como para prestar o necessário apoio à realização das atividades (*scaffolding*), mantendo-se a entrega sistemática de tutoriais em suporte papel (Apêndice B3). Retomando a estratégia inerente às “flipped classrooms”, optou-se por complementar estes tutoriais principalmente com vídeos de apoio disponíveis na internet, e não especialmente criados para os alunos, numa tentativa de promover a autonomia, bem como o desenvolvimento de estratégias que lhes permitisse aprender a aprender. A escolha cuidada dos mesmos, no *YouTube*, teve em consideração critérios como a dicção e o ritmo do discurso do comunicador; a simplicidade e clareza do vocabulário utilizado; a objetividade e ilustração das explicações dadas. O recurso a esta estratégia visou igualmente desenvolver nos alunos competências de compreensão oral. No sentido de ir ao encontro dos aspetos a melhorar detetados no final do ciclo anterior, decidiu-se ainda implementar atividades que permitissem trabalhar unicamente a informação recolhida, numa tentativa de evitar uma mera cópia das fontes, bem como atividades que apelassem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, mantendo-se algumas das estratégias anteriormente implementadas. Por conseguinte, na preparação deste terceiro e último ciclo, foram “aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os

dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtido no ciclo anterior”. (Dick, 1999, cit. in Coutinho *et al.* 2009, p. 360)

### 7.1. PRIMEIRA SESSÃO

A primeira atividade (Atividade 3.1, Figura C28) teve por objetivo consolidar vocabulário relativo a atividades de verão através da criação de um filme. Como trabalho de preparação, aquando da lecionação do respetivo conteúdo, foi solicitado que, fora do espaço de sala de aula, fizessem uma recolha de imagens alusivas ao tema e as legendassem com recurso a *Paint*. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita situaram-se nos níveis um e três da taxinomia de Reigeluth e Moore: “memorizar informação” e “aplicar aptidões”. O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria behaviorista e construtivista. Relativamente às competências chave, pretendeu-se promover a capacidade de aprender a aprender, de partilhar, desenvolver o pensamento crítico e criativo. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, pretendeu-se ainda promover a interação escrita bem como a capacidade de comunicar com eficácia. Para o efeito, recorreu-se às ferramentas *Web 2.0 Animoto* e *Jing*.

O exercício foi executado por 14 alunos, que mostraram grande satisfação pelo trabalho conseguido e pela simplicidade da tarefa, sendo que 3 não haviam realizado a tarefa de preparação. Em média, foram necessários 19 minutos para o concretizar, sendo redigidas um total de 345 palavras, onde se registaram 34 incorreções. A atividade foi comentada por 11 alunos, num total de 13 comentários e 23 palavras, não se registando qualquer incorreção.

A segunda atividade (Atividade 3.2, Figura C29) visou a gravação áudio de gostos e preferências em termos de atividades de verão. Como trabalho de preparação, aquando da lecionação do respetivo conteúdo, foi solicitado que redigissem um pequeno texto e o partilhassem com a Professora em *Google Docs* para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita e oral situaram-se nos níveis dois, três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “compreender relacionamentos”, “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, promovendo-se “a capacidade para a formação de juízos” (Peres & Pimenta, 2011, p. 113). O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria cognitivista e construtivista

sendo que as competências chave a promover seriam a capacidade de aprender a aprender, partilhar, comunicar com eficácia, perceber e respeitar o pluralismo cultural e social, bem como desenvolver o pensamento crítico e criativo. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, pretendeu-se ainda promover a interação escrita. Para além de *Google Docs*, recorreu-se ainda às ferramentas *Web 2.0 Voki* e *YouTube*.

A atividade foi realizada por 11 dos 16 alunos presentes, sendo que a tarefa de preparação foi concretizada por 10 alunos. Quatro discentes levaram a cabo todo o exercício por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula e antes da sessão, enviando através de correio eletrónico todos os elementos necessários à publicação do trabalho, ficando disponíveis para apoiar os colegas. A falta da necessária preparação para a sessão constituiu-se como um obstáculo à execução da tarefa e a uma eficaz rentabilização do tempo disponibilizado, pelo que foram necessários 17 minutos, em média, para concretizar a atividade. Foram redigidas um total de 285 palavras, registando-se 16 incorreções. Em termos de produção oral, foram enunciadas 336 palavras, assinalando-se 10 erros. O exercício foi objeto de 10 comentários, num total de 21 palavras e 3 incorreções.

A terceira atividade (Atividade 3.3, Figura C30), um exercício de compreensão oral, passou pela audição da música “We’re going to Ibiza”. O exercício, a realizar em *LyricsTraining*, consistia em preencher os espaços em branco, da letra da música, com as palavras em falta. O número de palavras conseguidas deveria ser registado em ficha própria e a pontuação obtida partilhada com recurso a *Twitter* (Figura C31). Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se no nível três da taxinomia de Reigeluth e Moore, “aplicar aptidões”, sendo que o modelo pedagógico se baseou na teoria construtivista. As competências chave a promover passaram pela capacidade de aprender a aprender e partilhar, bem como pelo desenvolvimento da autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Na atividade constavam três *links* que remetiam para informação complementar sobre os intérpretes da música, sobre a ilha de Ibiza e sobre o Mar Mediterrâneo.

Todos os alunos presentes participaram na atividade, no entanto 2 não a conseguiram concluir, um por problemas técnicos e outro devido a dificuldades

de compreensão oral associadas ao seu baixo nível de proficiência no uso das ferramentas digitais mais elementares. Um aluno escolheu o modo *Beginner* em vez de *Intermediate*, como havia sido pedido, pelo que o seu resultado não foi contabilizado. Assim, conseguiu-se uma média de 43 palavras, num total de 51 a obter, numa atividade marcada por algumas dificuldades iniciais mas também pelo entusiasmo e satisfação revelados pelos discentes: “Isto foi muito giro! Posso fazer outra vez em casa? Com outra música?” (Diário da investigadora, 22/05/2012). Os alunos necessitaram de 18 minutos, em média, para executar a atividade sendo evidentes os diferentes ritmos de trabalho de cada um.

## **7.2. SEGUNDA SESSÃO**

A primeira atividade da segunda sessão (Atividade 3.4, Figura 32) passou por um modelo de aprendizagem mediada por pares (*peer tutoring*), cujo objetivo visou a gravação áudio da entrevista, concedida ao colega, relativamente aos seus planos para as férias de verão. As perguntas a formular deveriam ser previamente partilhadas com a Professora em *Google Docs*, para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de interação oral situaram-se nos níveis três da taxinomia de Reigeluth e Moore, “aplicar aptidões”, sendo que o modelo pedagógico subjacente a esta atividade, do tipo colaborativo, se baseou na teoria construtivista e socioconstrutivista. No que concerne as competências chave, pretendeu-se promover o respeito pelo pluralismo cultural e social, a capacidade de aprender a aprender, de partilhar, de comunicar com eficácia, desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, bem como noções de segurança na internet. Para concretizar estes objetivos, para além de *Google Docs*, foram ainda escolhidas as ferramentas *Web 2.0 Fotobabble* e *YouTube*. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, pretendeu-se ainda promover a interação escrita, bem como o pensamento crítico.

Dos 16 alunos presentes, 12 realizaram a atividade sendo que somente 4 tiveram oportunidade para formular as questões e posteriormente serem inquiridos, já que 8 alunos não haviam preparado as questões a colocar e 6 não inseriram a imagem necessária à atividade. Dois grupos finalizaram o exercício sem se aperceberem de que não tinham conseguido realizar a gravação. Foram



necessários 13 minutos, em média, para executar a tarefa, que decorreu num ambiente de maior tranquilidade, à semelhança do que sucedera aquando da última gravação áudio, sendo que a estratégia de projetar o aviso “Em gravação”, indicador de que se deveria observar silêncio, parece ter resultado. Assim, foram enunciadas 374 palavras, registando-se um total de 26 incorreções. Em termo de interação escrita, foram redigidas 288 palavras, assinalando-se 30 erros. A atividade foi comentada por 10 alunos, num total de 21 palavras, registando-se 1 incorreção.

A atividade seguinte (Atividade 3.5, Figura C33) teve como objetivo partilhar os planos para as próximas férias de verão através da criação de um livro digital. Como trabalho de preparação, aquando da lecionação do respetivo conteúdo, foi solicitado a realização de um *PowerPoint*, a ilustrar e partilhar com a Professora em *Google Docs* de modo a poder ser devidamente corrigido e posteriormente convertido para *PDF*. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita situaram-se nos níveis três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões” a “aplicar aptidões genéricas”. O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria construtivista, sendo que as competências chave a promover seriam a capacidade de aprender a aprender, de partilhar, de comunicar com eficácia, o pensamento criativo, o respeito pelo pluralismo cultural e social, bem como noções de segurança na internet. Ao solicitar um comentário ao trabalho realizado pelos colegas, pretendeu-se ainda promover a interação escrita, bem como o pensamento crítico. Para o efeito, recorreu-se ainda às ferramentas *Web 2.0 FlipSnack* e *Youtube*.

A atividade de preparação foi executada por 11 alunos, 6 partilharam-na com a Professora, no entanto somente 9 levaram a cabo o exercício uma vez que 1 aluno não o conseguiu realizar e outro se esquecera do *PowerPoint*. Necessitaram de 13 minutos, em média, para a terminar, tendo-se redigido 593 palavras e registado 49 incorreções. Nove alunos efetuaram 10 comentários, num total de 18 palavras, registando-se 1 incorreção. Dois alunos recorreram a *Meebo Me*, sendo que 1 queria esclarecer algumas dúvidas em relação às imagens e texto a colocar no trabalho.

Dado que visitar outros países poderia fazer parte dos planos de férias de alguns alunos, a terceira atividade (Atividade 3.6, Figura C34) visou a obtenção de

informação específica sobre países com ligação à língua e cultura Britânica e a posterior redação das respostas obtidas (Figura C35). Os países escolhidos para esta atividade, que se constituiu como um modelo de aprendizagem mediada por pares (*peer tutoring*), foram a Austrália, a Índia, a Jamaica, a Nova Zelândia, a África do Sul, o Reino Unido, a Canadá e os Estados Unidos da América. Os objetivos cognitivos a atingir situaram-se no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore, “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões genéricas”, baseando-se o modelo pedagógico subjacente na teoria construtivista e socioconstrutivista. As competências chave a desenvolver com esta atividade de compreensão e interação escrita foram a capacidade de encontrar e selecionar informação relevante, de comunicar com eficácia, de aprender a aprender, de desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de partilhar e o trabalho colaborativo, promovendo-se o respeito pelo pluralismo cultural e social. As ferramentas *Web 2.0* *Scribble*, *Wikipedia* e *YouTube* foram as eleitas para levar a cabo estes objetivos.

Foram concedidos cerca de 50 minutos para a realização da tarefa, marcada pelo espanto de se poder anotar páginas *web* e pelo grande entusiasmo e empenho na execução da atividade. Nela participaram 14 alunos, registando-se um incidente de natureza disciplinar que inviabilizou a participação de um grupo. No que concerne a compreensão escrita, obteve-se uma média de 86% de respostas corretas, num total de informações a recolher que variou entre as 10 e as 12. Na vertente referente à interação escrita, foram redigidas 652 palavras registando-se 43 incorreções. Embora não tivesse sido solicitado, a atividade foi objeto de 1 comentário de 3 palavras assinalando-se 1 incorreção.

### **7.3. TERCEIRA SESSÃO**

Dedicou-se toda a sessão à realização de uma única atividade (Atividade 3.7, Figura C36), que passou pela criação de uma apresentação *online* com base na informação recolhida, e corrigida, no âmbito na atividade anterior. O texto deveria ser ilustrado com imagens e com um filme adequados e a fonte da informação referenciada. Os objetivos cognitivos a atingir com esta tarefa de produção escrita, a realizar de modo participativo, situaram-se no nível três e quatro da taxinomia de Reigeluth e Moore: “aplicar aptidões” e “aplicar aptidões

genéricas”. O modelo pedagógico subjacente baseou-se na teoria construtivista e socioconstrutivista, sendo que as competências transversais a desenvolver visaram a promoção da capacidade de aprender a aprender, de comunicar com eficácia, partilhar, trabalhar colaborativamente, desenvolvendo-se o pensamento crítico e criativo, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, bem como o respeito pelo pluralismo cultural e social. Para o efeito, recorreu-se às ferramentas *Web 2.0* *Prezi*, *Bitly* e *YouTube*.

A atividade foi realizada por 14 alunos, todos os que executaram o exercício anterior, sendo visível, ultrapassadas algumas dificuldades iniciais, o empolgação com que a mesma foi concretizada. Todos os filmes e imagens escolhidos foram adequados, com exceção de uma imagem legendada em Português. Distribuir a informação recolhida de modo criativo mereceu a atenção de todos, sendo que a possibilidade de ir visualizando o trabalho dos colegas se constituiu como uma mais-valia, permitindo orientar alguns grupos e uniformizar certos detalhes: “uma das vantagens associadas a este tipo de actividades [participativas] advém do facto de os alunos poderem expor os seus resultados da aprendizagem e aprender por análise dos trabalhos dos colegas” (Peres & Pimenta, 2011, p. 117). Foram redigidas 754 palavras, numa atividade que os alunos consideraram bastante acessível, tendo-se optado por não contabilizar o tempo despendido devido ao registo de algumas falhas de ligação à internet que dificultaram os trabalhos de alguns grupos. Cinco alunos comentaram o exercício, num total de 10 palavras, onde se assinalou 1 incorreção.

À semelhança do que sucedera no final dos ciclos precedentes, foi concedido uma semana para a realização de um trabalho de projeto. Tal como anteriormente, a constituição dos grupos de trabalho, a atividade a realizar bem como a ferramenta *Web 2.0* a utilizar ficariam a cargo dos alunos, sendo que as competências chave a promover foram igualmente idênticas.

A atividade foi realizada por 10 alunos, correspondendo a 5 dos 9 grupos constituídos. Todos realizaram de novo uma atividade de produção escrita, com exceção de 1 grupo, constituído por 3 elementos, que, aproveitando o facto de um país ter ficado por abordar no âmbito a atividade 3.6, realizou um exercício, mais complexo, de compreensão, interação e produção escritas. Por conseguinte, relativamente à compreensão escrita, obtiveram 6 respostas

corretas num total de 10 informações a recolher. Em termos de interação escrita, redigiram 70 palavras, assinalando-se 7 incorreções. No que concerne a produção escrita, redigiram-se 301 palavras, registando-se 21 erros. Com exceção de 1 grupo, que fez uso de uma só ferramenta *web*, todos combinaram até 5 recursos sendo que *YouTube* e *Glogster* foram os mais utilizados; *Prezi* e *Bitly* foram escolhidos por 4 alunos; *Wikipedia* e *Scribble* por 3 discentes. Os diversos trabalhos de projeto foram objeto de 15 comentários, por parte de 9 alunos, assinalando-se 2 incorreções nas 33 palavras redigidas.

#### 7.4. SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO 3.º CICLO

As informações recolhidas durante o último ciclo da investigação, previamente aludidas, foram objeto de sistematização na tabela que se segue.

			Média de respostas corretas por aluno (em percentagem)			
Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Compreender	Compreensão Oral	85%			
		Compreensão Escrita	84%			
			Média do nº total de palavras por atividade		Média do nº total de incorreções por atividade	
	Produzir	Produção Oral	31		1	
		Produção Escrita	55		3	
	Interagir	Interação Oral	31		2	
		Interação Escrita	65		5	
			Nº total de participações	Nº de participantes	Média do nº de palavras por aluno	Média do nº de incorreções por aluno
		Comentários	64	12	11	1
		<i>Meebo Me</i>	5	5	-	-
		<i>Twitter</i>	1	1	3	0

**Tabela 5:** Síntese dos resultados obtidos nas atividades do 3.º ciclo

Nesta fase da investigação, foi implementada uma só atividade de produção oral, muito simples e breve, contrariamente ao se sucedera nos ciclos anteriores, em que foram realizadas duas, uma das quais implicando mais desenvolvimento, facto que poderá justificar a quebra de tendência relativa ao ciclo anterior.

A vertente “Saber Aprender”, bem como as ocorrências observadas no decorrer do 3.º ciclo, foram sumariadas na tabela que a seguir se apresenta.

Saber aprender		
Participação	% média do nº de participações	78%
Autonomia e capacidade de resolução de problemas	Tempo médio despendido na realização das tarefas	00:16
	Nº médio de solicitações por atividade proposta	2
Espírito colaborativo e de partilha	Nº médio de colaborações por atividade proposta	1
Respeito	Nº de incumprimentos	1
Ocorrências		
Problemas com as ferramentas <i>Web 2.0</i>	Blogue	0
	Animoto	0
	Voki	0
	LyricsTraining	0
	Twitter	0
	Fotobabble	0
	FlipSnack	0
	Google Docs	0
	Scribble	0
	Prezi	0
	Bitly	0
	YouTube	0
	Jing	0
Problemas de ligação à Internet		6
Problemas de <i>hardware</i>		0
Problemas de <i>software</i>		10

**Tabela 6:** Resumo das grelhas de observação de sala de aula (3.º ciclo)

## 7.5. REFLEXÃO DE FINAL DE CICLO

A análise das respostas obtidas no questionário final de ciclo (Apêndice A7c) permite concluir que, no que concerne o apoio à utilização das ferramentas *web*, a maioria dos alunos (65%) prefere ambos os formatos, textos e vídeos, sendo que 71% prefere os vídeos de apoio criados pela Professora. À semelhança do que acontecera anteriormente, atividades como a exposição de opiniões, a redação de textos e a listagem de vocabulário não conquistaram o agrado da maioria. Nesta fase, também os comentários ao trabalho dos colegas e a entrevista para obtenção de informação específica não o conseguiram. No entanto, a generalidade das atividades propostas agradou aos alunos, não se registando grandes alterações relativamente às atividades preferidas ao longo

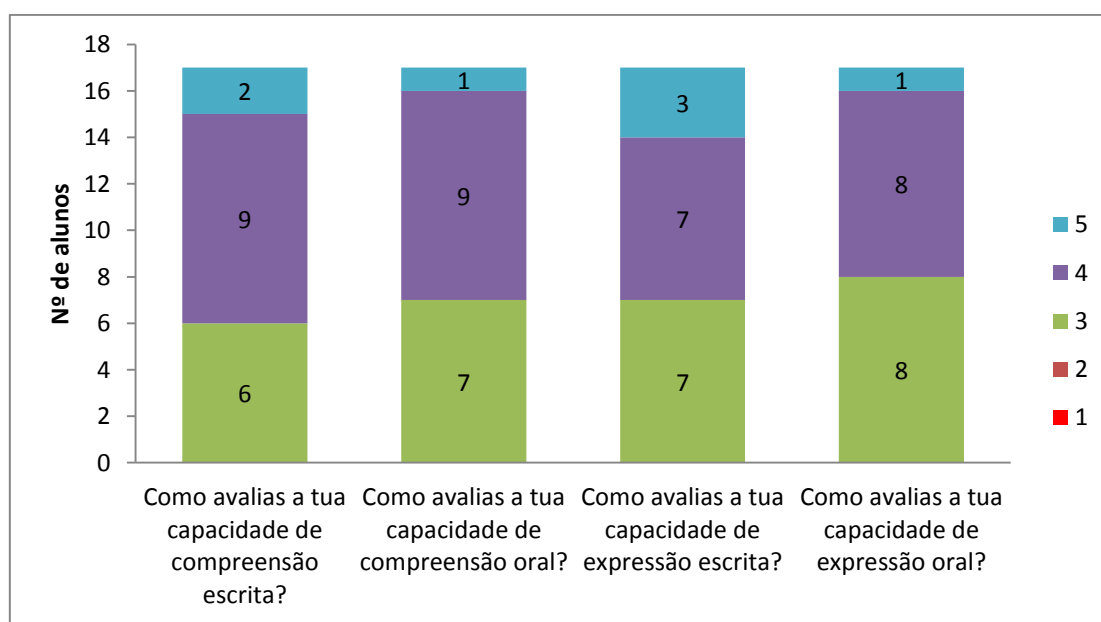
dos ciclos anteriores. Assim, a audição da música foi a que mais gostaram de realizar (88%), seguindo-se a pesquisa de imagens, a realização do filme e do *PowerPoint*, as atividades de pares (76%); a realização da apresentação sobre o país, o trabalho colaborativo, o trabalho de projeto (71%). A preferência pelas restantes atividades situou-se entre os 65% e os 59%. Destacam-se *Animoto* e *Prezi* de entre as ferramentas *web* propostas que mais agradaram, sendo eleitas por 94% dos discentes, seguidas de *Voki* e *LyricsTraining*, referidas por 76% e 71% dos alunos, respetivamente. A preferência pelas restantes ferramentas situou-se entre os 59% e os 53%, sendo que *Google Docs*, *FlipSnack* e *Screencast* não conseguiram agradar à maioria. Tal com anteriormente, foi feita uma avaliação bastante positiva das atividades propostas, com especial destaque para o grande número de alunos que consideram que as mesmas lhes permitiram compreender melhor os enunciados escritos (82%), motivaram para a aprendizagem da Língua Inglesa e promoveram a partilha de conhecimentos e ideias (76%). Face aos ciclos de investigação anteriores, observa-se uma diminuição dos constrangimentos sentidos, sobretudo em pontos anteriormente considerados problemáticos tais como a dificuldade em exprimir a sua opinião (35%); em encontrar a informação pretendida (29%); em trabalhar com as ferramentas propostas e em selecionar a informação relevante (24%); dificuldades ao nível da compreensão e expressão oral em Língua Inglesa (18%). Os obstáculos mais referenciados são, assim, a falta de ligação à internet (47%) e os problemas com o computador (41%).

## **8. REFLEXÃO DOS ALUNOS SOBRE O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

No final da investigação, os discentes foram submetidos a uma reflexão (Apêndice A8) no sentido de avaliar o grau de satisfação proporcionado pelo projeto, bem como a sua perceção relativamente ao progresso registado em termos das suas competências cognitivas e atitudinais.

Conclui-se, através da análise dos dados, que todos os alunos se revelaram muito satisfeitos com o projeto de utilização de ferramentas *Web 2.0* no âmbito da disciplina de Inglês. O mesmo foi avaliado, numa escala de 1 a 5, com 5 por 76% dos alunos e com 4 pelos restantes, sendo que todos gostariam de dar continuidade a este tipo de projeto. O contributo do mesmo para que se

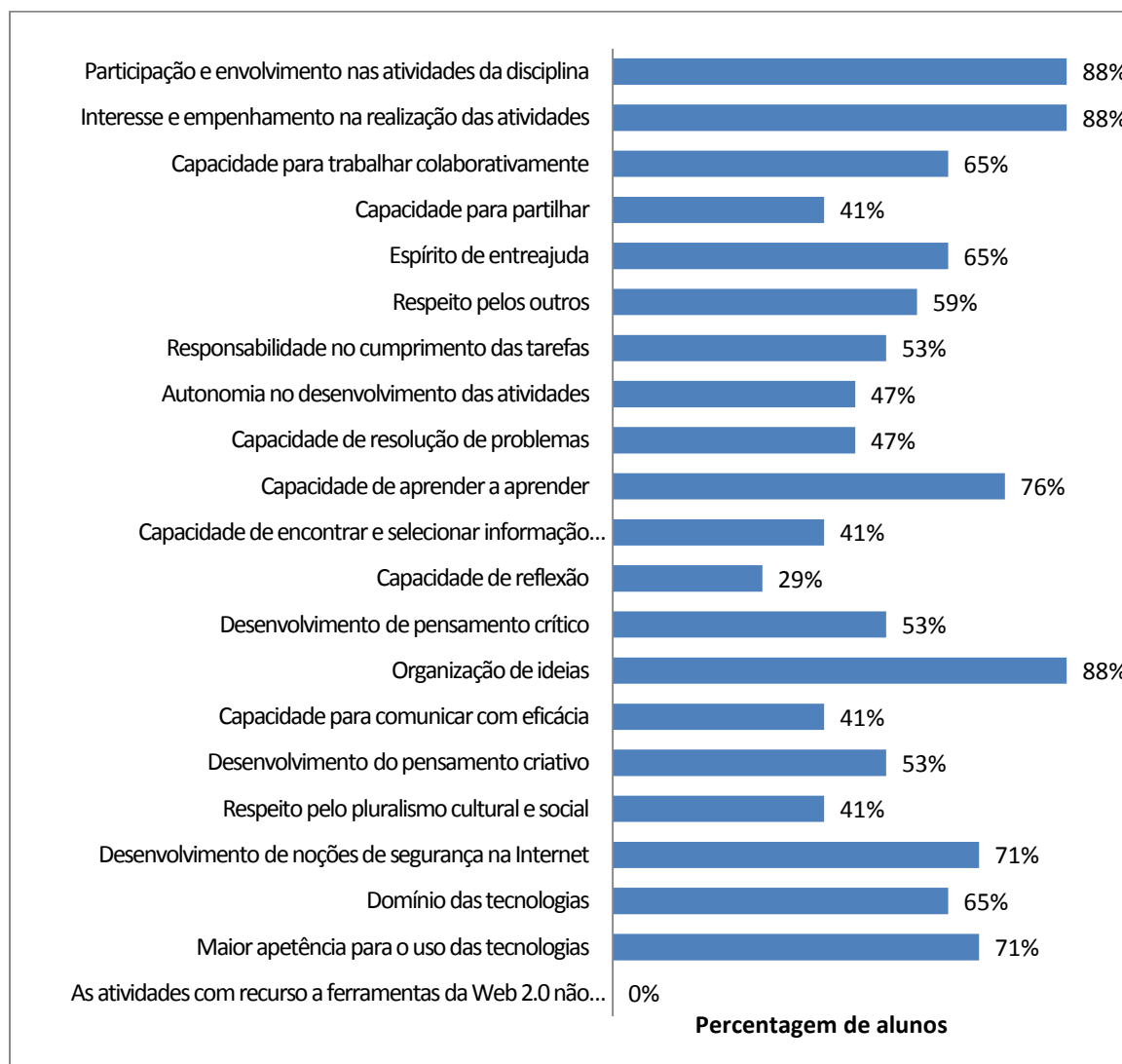
registassem progressos no desenvolvimento de competências em Língua Inglesa é avaliado de forma bastante positiva, sendo que a expressão escrita, assinalada por 82% dos discentes, se destaca de entre os pontos em que consideram que estas atividades mais contribuíram para a sua evolução. Uma melhoria da compreensão escrita e da compreensão e expressão oral foram registadas por 71% dos respondentes, enquanto 65% considera ter feito progressos na aquisição e consolidação de vocabulário. Somente a consolidação de conteúdos gramaticais, indicada por 47%, não surge referida pela maioria dos alunos. Esta circunstância ficará certamente a dever-se ao facto de não ter sido proposta qualquer atividade que visasse praticar de forma direta esses conteúdos, sendo os mesmos oportunamente integrados nas atividades de produção e interação propostas. A perceção da evolução registada, em termos das competências comunicativas, traduziu-se numa média de 3,76 no que concerne a compreensão e expressão escrita; 3,59 para a expressão oral; 3,65 para a compreensão oral. O gráfico seguinte ilustra com maior detalhe a distribuição de cada nível pela respetiva competência.



**Gráfico 4:** Autoavaliação das competências comunicativas em Língua Inglesa, no final da investigação

O contributo do projeto para que se registassem progressos no que concerne as atitudes dos alunos mereceu igualmente nota positiva, conforme ilustra o gráfico seguinte. Destaca-se o elevado número de alunos que considera terem-se assinalado melhorias relativamente à participação e envolvimento nas atividades da disciplina, ao interesse e empenhamento na realização das atividades e à

organização de ideias (88%); à capacidade de aprender a aprender (76%); ao desenvolvimento de noções de segurança na internet e maior apetência para o uso das tecnologias (71%). À semelhança do que sucedera em relação às competências comunicativas, nenhum aluno refere que as atividades com recurso a ferramentas da *Web 2.0* não contribuíram para que se registasse qualquer evolução ao nível das suas atitudes.



**Gráfico 5:** Perceção do progresso registado nas competências atitudinais

Foi ainda colocada uma pergunta aberta, solicitando uma justificação para a classificação atribuída ao projeto, bem como um espaço destinado a comentários ou sugestões. A análise do conteúdo das respostas obtidas permitiu uma categorização das mesmas, sendo possível apurar três categorias de codificação às quais os alunos atribuíram especial importância: o interesse e envolvimento nas atividades, a aprendizagem efetuada e a estratégia adotada. A tabela seguinte sistematiza as opiniões recolhidas pelas categorias apuradas.



CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO	CITAÇÃO DAS OPINIÕES DOS ALUNOS
<b>INTERESSE E ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES</b>	<p><i>“Eu gostei muito destas atividades e gostava de voltar a repetir!”</i></p> <p><i>“Gostei muito e espero que continue para o ano.”</i></p> <p><i>“Foi muito bom trabalhar com estas ferramentas. Foi muito giro!”</i></p> <p><i>“Estas atividades podiam continuar pois permitem estar com mais atenção e interesse.”</i></p> <p><i>“Houve muitos alunos a gostar deste projeto, por exemplo eu. Adorei trabalhar nos computadores.”</i></p> <p><i>“Houve alunos que queriam estar na nossa turma para poder trabalhar nos computadores.”</i></p> <p><i>“Adorei trabalhar com estas ferramentas.”</i></p> <p><i>“Gostei muito das atividades que a professora propôs.”</i></p> <p><i>“As atividades que realizámos foram muito divertidas e fizeram com que nós tivéssemos mais interesse na Língua Inglesa.”</i></p> <p><i>“Foi muito giro. Adorei imenso.”</i></p> <p><i>“Dá-me mais prazer trabalhar com as ferramentas web.”</i></p> <p><i>“Gostei muito de trabalhar nesses sites.”</i></p>
<b>APRENDIZAGEM EFETUADA</b>	<p><i>“Deu para aprender mais sobre a disciplina e também trabalhar com as ferramentas web.”</i></p> <p><i>“Gostei muito porque usámos ferramentas que eu não conhecia e aprendi a usá-las.”</i></p> <p><i>“Aprendi muitas coisas sobre sites e aprendi a falar melhor inglês.”</i></p> <p><i>“Eu gostei muito de trabalhar com computadores porque também aprendemos coisas.”</i></p>
<b>ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM</b>	<p><i>“Aprendo mais quando estou com os computadores.”</i></p> <p><i>“Foi divertido fazer estas atividades!”</i></p> <p><i>“Estas atividades foram muito engraçadas e educativas.”</i></p> <p><i>“Acho que estas atividades podiam continuar pois acho que se aprende melhor e estamos com mais atenção pois sabemos que não vamos só estar a ler. Assim temos mais interesse para aprender e saber mexer melhor no computador.”</i></p> <p><i>“Gostei porque falámos de inglês nos computadores.”</i></p> <p><i>“Nunca tínhamos aulas nos computadores e aprendemos que assim as professoras também podem dar matéria e que aprendemos com mais interesse.”</i></p> <p><i>“Adorei esta experiência de aprender Inglês com a Internet.”</i></p> <p><i>“Eu gostei de utilizar as ferramentas web porque gosto de trabalhar com computadores.”</i></p> <p><i>“Adorei as atividades realizadas porque acho que foram interessantes, divertidas e muito didáticas. Gostei ainda delas porque aprendi a 'brincar'.”</i></p>

**Quadro 1:** Categorização das respostas dos alunos aquando da reflexão final

A categoria do interesse e envolvimento nas atividades foi a mais referida pelos alunos, corroborando as respostas dadas no ponto precedente, bem como os elementos já recolhidos nos questionários anteriores. O modo como decorreram as aprendizagens foi igualmente alvo de destaque, através da valorização dada ao aspeto lúdico, manipulativo, ativo e contextualizado das atividades realizadas. A recolha das opiniões dos alunos permitiu ainda um reconhecimento de que as atividades com recurso a ferramentas da *Web 2.0* se traduziram numa efetiva concretização de aprendizagens.

## **V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

### **1. INTRODUÇÃO**

Apresentados os resultados do estudo, é premente analisá-los e discuti-los considerando o ambiente de aprendizagem, as aprendizagens realizadas pelos alunos, em termos das suas competências linguísticas, bem como a evolução registada no âmbito da sua participação nas atividades propostas, autonomia, espírito colaborativo e de partilha e respeito evidenciado. A avaliação desenvolvida tem por base as evidências obtidas a partir das técnicas e instrumentos previamente referenciados: grelhas de observação, o diário da investigadora, a análise dos materiais produzidos pelos alunos, os relatórios de final ciclo e os questionários.

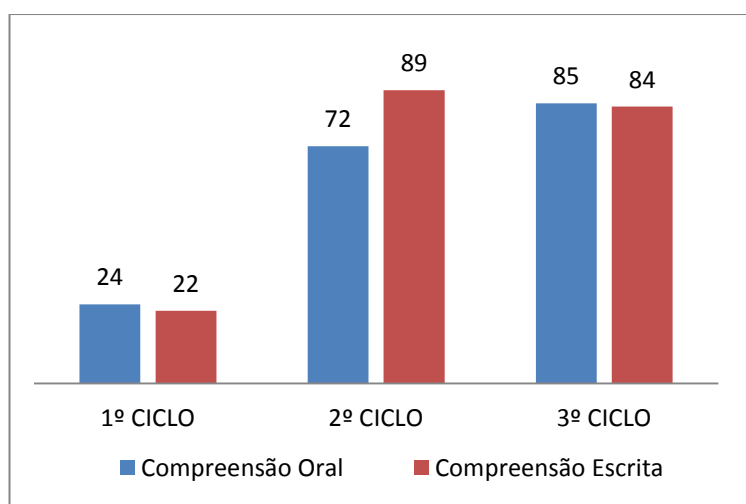
“A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Assim, a análise de dados é uma tarefa analítica que não se resume à mera descrição (Bardin, 2011) sendo que a inferência permite estabelecer relações (Stone, 1966; Grawwitz, 1993, cit. in Carmo & Ferreira, 2008), atribuindo sentido aos elementos recolhidos (Vala, 2009) de modo a melhorar a interpretação e compreensão, permitindo a sua posterior apresentação (Bogdan & Biklen, 1994). Bardin (2011) chama a atenção

para o facto de que “esta dupla leitura”, resultado deste esforço de interpretação, “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjectividade” (p. 11).

## 2. RESULTADOS DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS PELOS ALUNOS

### 2.1. AS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS EM LÍNGUA INGLESA

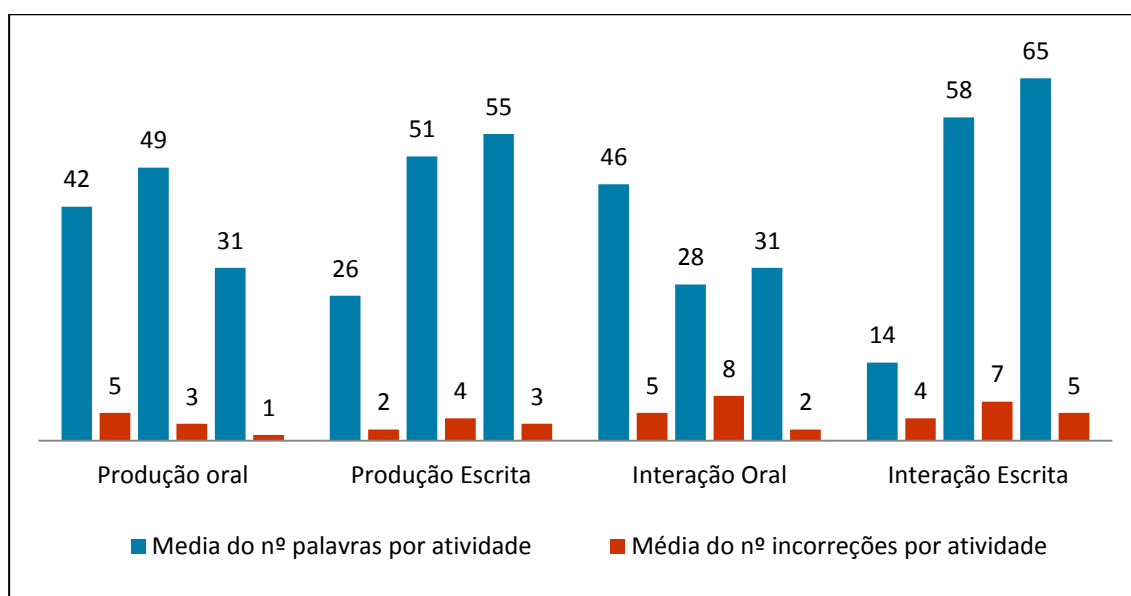
A análise dos dados obtidos no que concerne a evolução da compreensão oral (Atividades 1.5; 2.4; 3.3) e escrita (Atividades 1.7; 2.6; 3.6), na qual foi tida em consideração a média de respostas corretas por aluno, expressa em percentagem, permite observar que se registaram melhorias, ao longo da investigação, reveladoras de progressos no que concerne a capacidade de encontrar e selecionar informação relevante. Conforme ilustra o gráfico seguinte, constata-se uma evolução, tanto ao nível da compreensão oral como da compreensão escrita, sendo a mesma mais acentuada durante o segundo ciclo. Embora se verifique um ligeira quebra de cinco pontos percentuais no terceiro ciclo, relativamente à compreensão escrita, tal não parece afigurar-se relevante, tanto mais que o grau de dificuldade do exercício proposto foi superior ao anterior.



**Gráfico 6:** Média (%) de respostas corretas por aluno relativamente à compreensão oral e escrita

O estudo dos elementos recolhidos no âmbito da produção oral (Atividades 1.6, 1.9; 2.1, 2.3; 3.2), considerando-se a média de palavras e incorreções por atividade, permite observar que se produziram enunciados mais extensos ao longo do segundo ciclo da investigação, verificando-se uma quebra dessa tendência durante o terceiro ciclo, tal como mostra o gráfico que segue. Como referido anteriormente, nessa fase do estudo foi implementada uma única

atividade de produção oral (Atividade 3.2), muito sumária, contrariamente ao se sucedera nos ciclos anteriores, em que foram realizadas duas, uma das quais implicando mais desenvolvimento. Assim, se comparados os três exercícios relativos a cada ciclo com igual exigência de execução (Atividades 1.6, 2.3 e 3.2), verifica-se que foram enunciadas, respetivamente, uma média de 18, 27 e 31 palavras, constatando-se, portanto, que os alunos foram produzindo enunciados mais longos, sendo o progresso mais acentuado novamente durante o segundo ciclo. Ao longo da investigação, regista-se, ainda, uma diminuição da média do número de incorreções por atividade.



**Gráfico 7:** Média do nº de palavras e incorreções por atividade nos três ciclos da investigação

Relativamente à produção escrita (Atividades 1.1, 1.10, 1.11; 2.1, 2.3, 2.7; 3.1, 3.2, 3.5, 3.7), observando-se os elementos obtidos e inscritos no gráfico 7, verifica-se que se mantêm a evolução positiva registada nas competências já analisadas, assinalando-se um aumento da média do número de palavras por atividade, que se traduziu na produção de textos mais longos, situação bastante mais evidente durante a segunda fase da investigação.

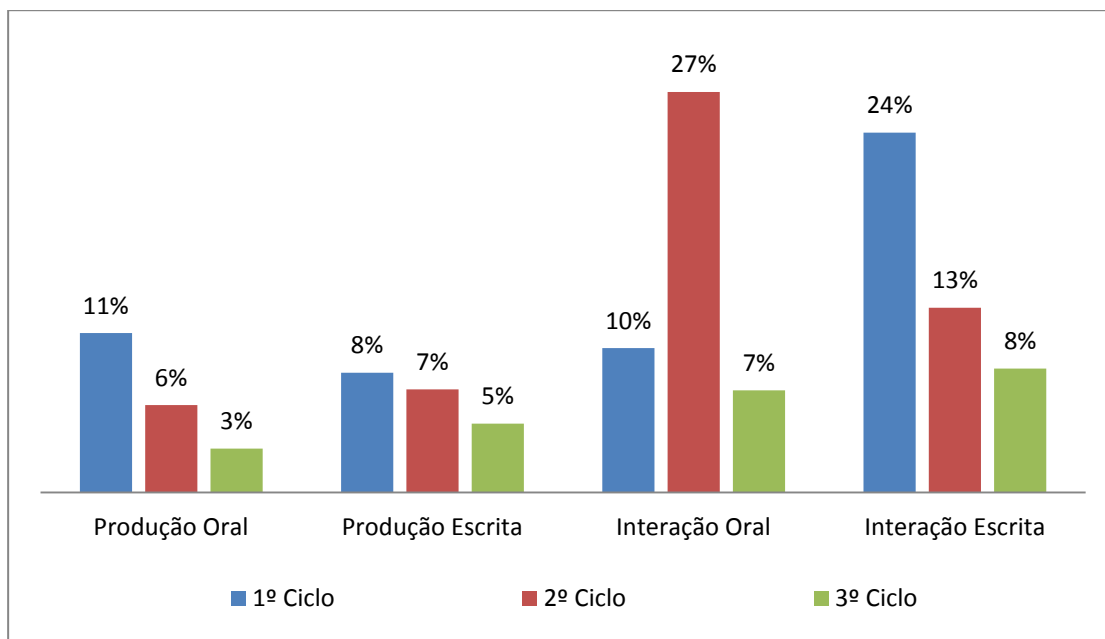
Do estudo dos elementos recolhidos no âmbito da interação oral (Atividades 1.8; 2.5; 3.4), que figuram igualmente no gráfico anterior, destaca-se uma quebra da média do número de palavras por atividade no segundo ciclo investigativo, retomando-se, no terceiro, a tendência de subida verificada anteriormente. Uma análise mais cuidada das atividades propostas, no contexto desta competência, permite verificar que, embora os três ciclos se encontrem em igualdade de circunstâncias relativamente ao número de exercícios realizados, um em cada

ciclo, o número de palavras disponibilizadas pela primeira atividade (Atividade 1.8) é francamente superior ao da segunda (Atividade 2.5), bem como ao da terceira (Atividade 3.4), em que não foi disponibilizado qualquer vocabulário. Assim, da consulta aos apêndices B5 e B6, que serviram de base, respetivamente, à realização das atividades 1.8 e 2.5, se constata que o número mais elevado de palavras enunciadas na primeira fase da investigação resulta, claramente, do facto do primeiro exercício disponibilizar 76 palavras enquanto o segundo faculta somente 30. Por conseguinte, a média de palavras enunciadas no terceiro ciclo, para o qual não foi disponibilizado nenhum vocabulário, corresponde a uma efetiva produção autónoma dos alunos, contrariamente ao que sucedeu nos ciclos anteriores. Pelo exposto, será pertinente valorizar a evolução ocorrida na última fase da investigação, considerando-se que se registou uma tendência para interações orais mais longas.

No que concerne a interação escrita (Atividades 1.4; 2.2, 2.5; 3.4, 3.6), analisando-se os dados obtidos e inscritos no gráfico 7, verificam-se claros progressos, que se refletiram em interações mais extensas, corroborando a percepção dos discentes, que identificaram a expressão escrita como a competência em que consideram que as atividades com recursos a ferramentas *Web 2.0* mais contribuíram para a sua evolução. À semelhança do que sucedera em relação às competências já analisadas, também em relação à interação escrita a evolução foi mais acentuada no segundo ciclo investigativo.

No sentido de melhor aferir a variação referente ao número de incorreções por atividade, procedeu-se ao cálculo da percentagem de erros por comparação com número de palavras escritas ou enunciadas, conforme consta do gráfico seguinte. A análise dos elementos recolhidos demonstra uma evidente melhoria da qualidade dos trabalhos produzidos, denunciador de progressos na capacidade de comunicar com eficácia, tendo-se registado uma diminuição gradual do número de incorreções em todas as competências, com exceção da vertente respeitante à interação oral. Perante tal assimetria, procedeu-se a uma averiguação das causas, concluindo-se que o exercício que lhe deu origem teve por objetivo rever e consolidar vocabulário (números cardinais e ordinais), bem como conteúdos gramaticais (*wh. questions, prepositions of time, personal pronouns, possessive adjectives, past simple* do verbo *to be*, na forma afirmativa e interrogativa), tendo sido esta a categoria onde incidiram os erros. Por

consequente, será legítimo afirmar que este aumento de incorreções se verificaria de igual modo em qualquer outra competência onde tivesse sido implementado um exercício que visasse trabalhar estes conteúdos gramaticais e não devido a qualquer característica intrínseca à interação oral.

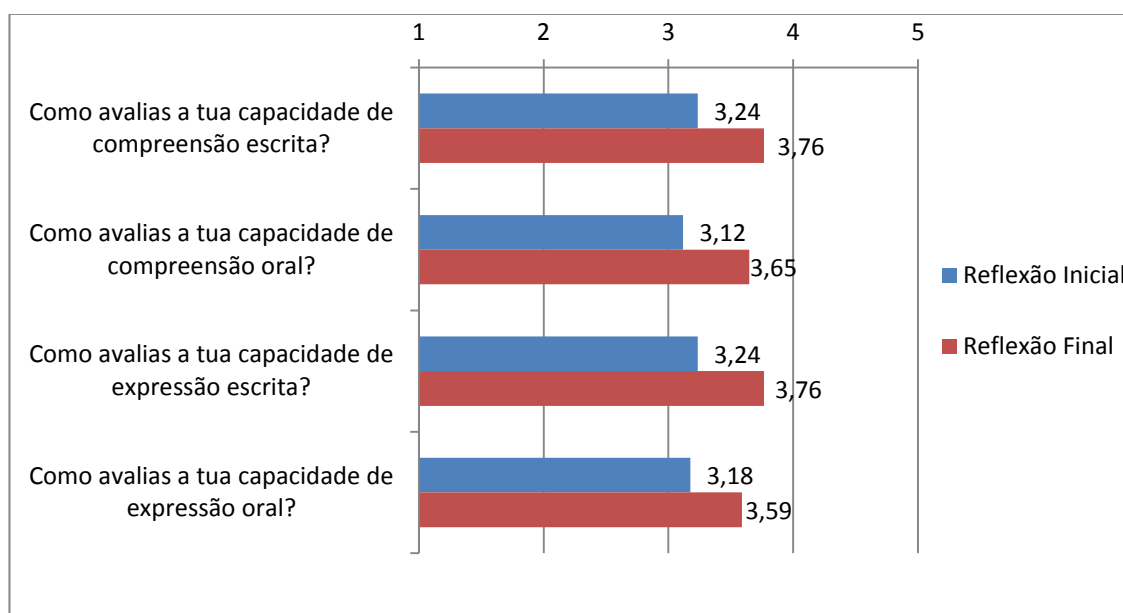


**Gráfico 8:** Percentagem de incorreções por nº de palavras

O gráfico 8 torna ainda evidente que a partir da segunda fase da investigação se assinalaram progressos mais acentuados nas competências onde eles foram mais significativos, à semelhança do que acontecera em relação ao número de palavras por atividade. Este facto poderá estar associado às melhorias implementadas no segundo ciclo, fruto da reflexão crítica realizada no final do primeiro, sendo que as mais significativas passaram pela criação de condições para que cada aluno adequasse o trabalho ao seu ritmo e capacidades, através da implementação de atividades de preparação a realizar fora do espaço de sala de aula, e pela conceção de vídeos de apoio à utilização das ferramentas, estratégia que mereceu a preferência dos discentes, conforme dados recolhidos nos questionários finais de segundo e terceiro ciclo. Durante o segundo ciclo da investigação, tornaram-se igualmente mais perceptíveis as visitas ao blogue, contribuindo para motivar os alunos no sentido de melhorar os seus trabalhos (Azevedo, 2000; Conole & Alevizou, 2010; Solomon & Schrum, 2010): “Estamos a ficar importantes! Temos de nos esforçar!” (Diário da investigadora, 08/05/2012). Desta forma, a visibilidade conferida às atividades, envolvendo os alunos em projetos de comunicação estimulantes (Azevedo, 2000), bem como a introdução

das alterações referidas parecem ter contribuído para que se registassem melhorias significativas no que concerne a extensão e qualidade dos enunciados produzidos (Carneiro *et al.*, 2010; Neto, 2006; Ollivier & Puren, 2011; Solomon & Schrum, 2010) a partir da segunda fase da investigação.

A leitura dos gráficos 2 e 4, que ilustram a autoavaliação das competências linguísticas na disciplina de Inglês, realizadas antes de dar início à investigação e no final da mesma, mostram que, no momento da reflexão final, nenhum aluno se autoavalia com nível inferior a três, em qualquer das áreas, contrariamente ao observado na reflexão inicial, onde se assinalam 12 níveis negativos, distribuídos pelas diferentes competências. De igual modo, regista-se um aumento de 2 para 7 do número de níveis 5, repartidos por todas as áreas, aquando da reflexão final. Assim, quando feita uma comparação entre a reflexão inicial e a realizada no fim da investigação, o progresso percecionado pelos discentes traduz-se numa melhoria das médias, em todas as competências, conforme demonstra o gráfico seguinte.



**Gráfico 9:** Análise comparativa entre a autoavaliação das competências linguísticas realizada no início e no final da investigação

Consequentemente, verifica-se uma correlação positiva entre a utilização de ferramentas da *Web 2.0* no âmbito das atividades de Inglês e o modo como os discentes percecionam a evolução do seu aproveitamento (Cox *et al.*, 2002; Means & Golan, 1998), constituindo-se como um facilitador da aprendizagem (Silva & Sá, 1997).



## **2.2. A DIMENSÃO “SABER APRENDER”**

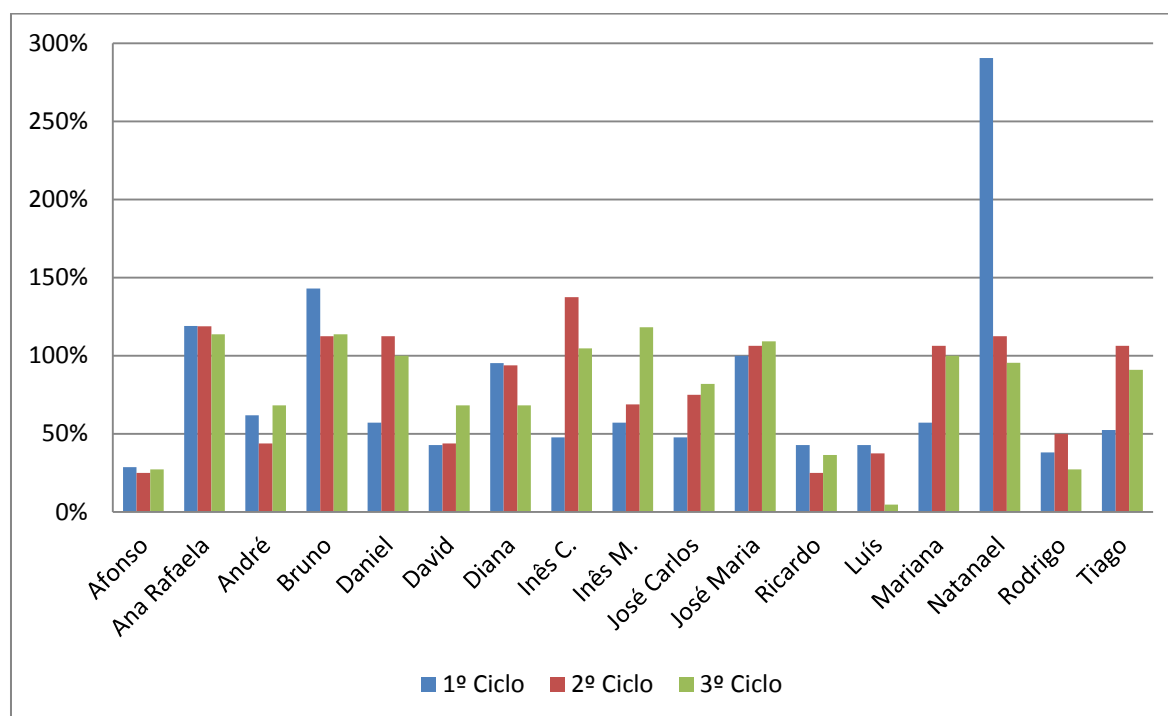
### **2.2.1. A participação**

O nível de participação foi determinado através do número de atividades solicitadas e levadas a cabo por cada aluno, dentro e fora do espaço de sala de aula, bem como da quantidade de comentários efetuados, tendo-se exigido 1 por atividade. Atendendo às circunstâncias em que decorreu a atividade 1.4, foram contabilizadas como exigíveis unicamente 2 respostas a cada enigma: uma para o tentar desvendar e outra para o autor do mesmo dar o respetivo *feedback*. Não foram contabilizadas nesta dimensão as participações no âmbito de *Meebo Me*.

Do estudo dos elementos recolhidos, verifica-se um nível de participação de 78% durante o primeiro ciclo da investigação, sendo que se assiste a um ligeiro aumento para 81% durante o segundo. Estes níveis de participação, relativamente elevados, confirmam a perceção registada por 88% dos alunos, aquando da reflexão final, que consideraram que as atividades com recurso a ferramentas da *Web 2.0* contribuíram para que se assinalasse uma melhoria da participação e envolvimento nas atividades da disciplina, bem como do interesse e empenhamento na realização das mesmas. Estes dados não poderão dissociar-se do elevado número de discentes que considerou, ao longo dos três questionários finais de ciclo, que as atividades propostas motivaram para a aprendizagem da Língua Inglesa (Beach *et al.*, 2009; Carneiro *et al.*, 2010; Castro, 2004; Hargreaves *et al.*, 2001; Ollivier e Puren, 2011).

Uma análise da percentagem média do número de participações por aluno e por ciclo, inscrita no gráfico seguinte, permite destacar diferenças assinaláveis no que concerne o nível de envolvimento e participação nas atividades de cada discente. Quatro alunos (24%) mantêm um excelente nível de participação, ao longo de toda a investigação, realizando mais atividades do que o mínimo solicitado. Um deles participou por diversas vezes no âmbito na atividade 1.4 efetuando, igualmente, muito mais do que um comentário por atividade, facto que justifica a elevada participação registada no primeiro ciclo. Ao permitir que se distinguisse, o recurso às TIC no âmbito das atividades letivas revelou-se, ainda, muito positivo para um desses alunos, com muitas dificuldades e fraco envolvimento na disciplina, contribuindo para uma maior motivação para a aprendizagem da língua

inglesa, refletida no seu excecional interesse e empenho.



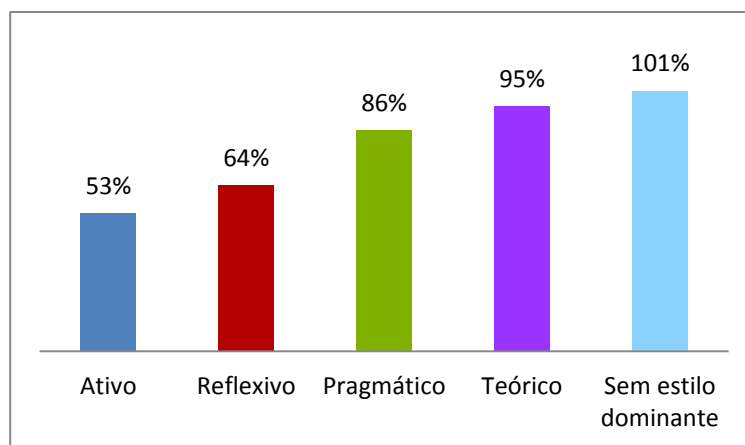
**Gráfico 10:** Percentagem média do nº de participações por aluno e por ciclo

Observa-se um gradual aumento do nível da participação em 8 alunos (47%) sendo que 5 deles progridem para valores iguais ou superiores a 100%. No entanto, verifica-se uma quebra da participação, de 95% para 68%, em relação a 1 aluna, destacando-se, ainda, o facto de 4 discentes (24%) não atingirem um nível de participação satisfatório, embora dois deles não registem dificuldades ao nível da disciplina. Em relação aos outros dois, o recurso às TIC no âmbito na disciplina de Inglês contribuiu para que se registasse um aumento da execução das tarefas, face ao habitual, mas unicamente no início da investigação.

### **2.2.1.1. A participação e o perfil dos estilos de aprendizagem**

Um estudo comparativo entre o nível de participação dos alunos e o perfil dos estilos de aprendizagem obtidos através do questionário LSQ, aplicado antes de dar início ao estudo, coloca em evidência a relação entre os dois. Assim, os 4 alunos que menos participaram nas atividades propostas, bem como a discente que regista um decréscimo no seu nível de participação, anteriormente referidos, têm em comum um estilo dominante ativo. Por outro lado, os 4 alunos que se diferenciam positivamente pelo seu envolvimento no projeto apresentam uma tendência muito alta para um estilo de aprendizagem, respetivamente, pragmático; teórico; pragmático e teórico; sem estilos dominantes. Do gráfico 11

se destaca que os diferentes estilos de aprendizagens condicionaram o nível de participação dos alunos, sendo que discentes com estilos dominantes ativo e reflexivo participaram consideravelmente menos do que os restantes.



**Gráfico 11:** Relação entre o perfil dos estilos de aprendizagem e a participação dos alunos

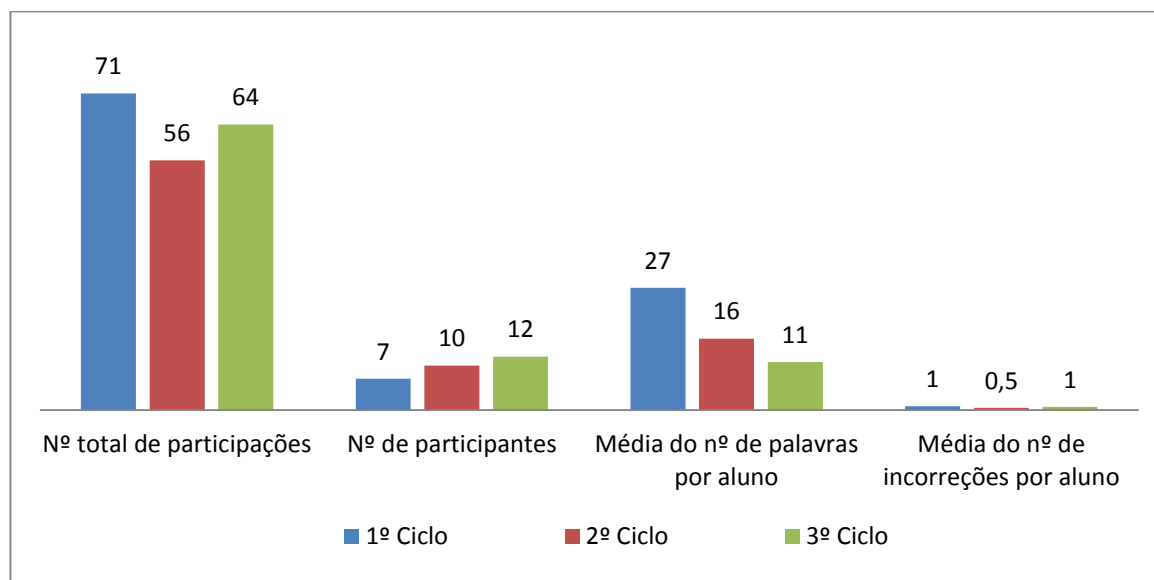
Por conseguinte, apesar das atividades com recurso a ferramentas da *Web 2.0* terem contribuído para motivar os alunos para a aprendizagem da Língua Inglesa, refletindo-se no elevado nível de participação e envolvimento nas atividades propostas, não foi possível envolver todos os discentes, confirmando-se um dos aspetos menos positivos registados pela investigadora nas diferentes reflexões finais de ciclo. Ciente de que os estilos de aprendizagem se assumem como fatores de influência a considerar (Miranda & Bahia, 2007; Peres & Pimenta, 2011; Silva, 2007), tentou-se ir ao encontro dos alunos cujo perfil de aprendizagem dominante era ativo, desafiando-os com experiências novas ou propondo exercícios de grupo (Silva, 2007), sendo que o interesse logo desapareceu (Silva, 2007). A sua falta de envolvimento e sobretudo a sua tentativa de centrar todas as atividades em torno de si mesmos, traço que os caracteriza (Silva, 2007), refletiu-se na existência de algumas ocorrências de natureza disciplinar, tendo-se assinalado 5 incumprimentos, com dois destes alunos.

#### **2.2.1.2. Os comentários**

Uma análise aos comentários realizados pelos alunos, inscrita no gráfico seguinte, permite constatar que o primeiro ciclo da investigação regista o maior número de participações, seguido de uma quebra no segundo, à qual se sucede um aumento do volume de comentários. Porém, se for tido em linha de conta o número superior de atividades propostas na primeira fase da investigação,

comparativamente com as restantes, e sobretudo o facto de um único aluno ser responsável por 35 dos comentários efetuados nessa fase, o aumento das participações registadas no terceiro ciclo assume nova relevância.

O gráfico 12 coloca ainda em evidência o progressivo número de alunos que comentou as atividades realizadas pelos colegas, numa atitude reveladora do crescente interesse e envolvimento nas atividades desenvolvidas, de uma maior autonomia, melhorias ao nível da expressão escrita e, sobretudo, do progresso registado na capacidade de revelar pensamento crítico (Figueira, 2004; Jonassen, 2007; Neto, 2006; Solomon & Schrum, 2010; Trilling & Fadel, 2009). O desenvolvimento do pensamento crítico foi igualmente percecionado pelos discentes: sobe de 29% para 53%, entre o questionário final do primeiro ciclo e a reflexão final, o número de alunos que considera que as atividades propostas contribuíram para que se registasse uma evolução nesse domínio. A leitura do gráfico 12 permite igualmente notar que, apesar de se assinalar um aumento do número de participantes, os comentários por eles realizados são gradualmente mais curtos, não se registando alterações significativas no que respeita o número de incorreções observadas.



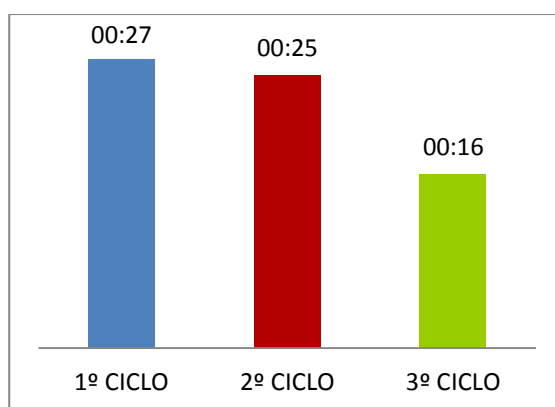
**Gráfico 12:** Análise comparativa dos comentários realizados pelos alunos

### **2.2.2. A autonomia e a capacidade de resolução de problemas**

Como anteriormente referido, a categoria relativa à autonomia e a capacidade de resolução de problemas foi mensurada tendo em consideração o tempo despendido na realização das tarefas bem como o número de solicitações por

atividade propostas. Conforme previamente descrito, o número de solicitações foi aferido com recurso à grelha de observação, bem como ao instrumento “Grelha de Registos do Aluno” (Apêndice A4), entregue no início de cada sessão, sendo que a posterior verificação das anotações efetuadas pelos discentes permitiu concluir que a tarefa fora executada com grande rigor. Foi contabilizado no âmbito desta dimensão o recurso a *Meebo Me* que visou expressamente solicitar ajuda.

A leitura do gráfico seguinte, no qual se observa o tempo médio necessário à execução das atividades, no decorrer dos três ciclos investigativos, demonstra que os alunos foram gradualmente mais céleres, despendendo um tempo progressivamente menor na concretização dos exercícios, sendo que a evolução foi mais evidente na última fase da investigação.



**Gráfico 13:** Tempo médio despendido na realização das atividades propostas

A análise dos dados obtidos, no que concerne a evolução do número médio de solicitações por atividade proposta, permite observar que se registou um aumento de 3 para 4 pedidos de ajuda, em média, no segundo ciclo. Recorde-se que, nesta fase, algumas atividades ocorreram fora do espaço de sala de aula, devido a problemas de ligação à internet, facto que se traduziu num aumento da necessidade de apoio, recorrendo-se, nomeadamente, a *Meebo Me*, que registou igualmente um aumento de 2 para 7 participantes. Para o acréscimo do número de solicitações registadas nesse ciclo pode, igualmente, ter contribuído a inteira disponibilidade para apoiar os colegas por parte dos alunos que haviam realizado antecipadamente algumas tarefas. Por outro lado, verificou-se, ainda, que gradualmente os discentes foram assumindo as suas limitações, sentindo-se menos inibidos em solicitar a ajuda. O número médio de solicitações por atividade proposta regista, no entanto, uma diminuição no terceiro ciclo assinalando-se uma média de 2 pedidos de ajuda.

Como aludido no capítulo anterior, assistiu-se, aquando da realização dos projetos finais, ao facto de alguns alunos serem capazes de trabalhar diversas competências em simultâneo, conjugando diferentes ferramentas *web*, numa combinação de vários recursos como texto, imagem e vídeo.

Por conseguinte, os elementos recolhidos parecem demonstrar que se registou uma evolução no que concerne a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos discentes (Costa *et al.*, 2012; Coutinho & Alves, 2010; Trilling & Fadel, 2009), com reflexos inevitáveis no desenvolvimento da sua capacidade de aprender a aprender (Comunidades Europeias, 2007; Costa *et al.*, 2012; Coutinho & Alves, 2010; Coutinho & Bottentuit, 2010; Fisher, 2000, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011; Hargreaves, 2003; Hargreaves *et al.*, 2001; Johnson *et al.*, 2012; Lagarto, 1994; Lima & Capitão, 2003; OCDE, 2000, cit. in Coutinho & Lisboa, 2011; Trilling & Fadel, 2009): alguns alunos realizaram tarefas antecipadamente, fora do espaço de sala de aula e por iniciativa própria; escolheram uma ferramenta com a qual não haviam trabalhado diretamente (*Edu.Glogster*) para levar a cabo o projeto final. Os progressos registados neste domínio foram perçecionados por um grande número de alunos que, no momento da reflexão final, recorde-se, consideraram a capacidade de aprender a aprender um dos pontos onde as atividades com recurso a ferramenta da *Web 2.0* mais contribuíram para a sua evolução.

### **2.2.3. O espírito colaborativo e de partilha**

O espírito colaborativo e de partilha foi contabilizado tendo em conta o número de vezes que o aluno cooperou na procura de soluções para o problema apresentado pelo colega. À semelhança do sucedido relativamente às solicitações, o número de colaborações foi aferido com recurso ao instrumento “Grelha de Registos do Aluno” (Apêndice A4). A recolha dos elementos inscritos nas grelhas de registo dos alunos, sistematicamente entregues no início de cada sessão, permitiu verificar que, além de terem procedido às anotações com grande correção, como já aludido, todos se revelaram prestáveis quando solicitados.

Do estudo dos elementos recolhidos, destaca-se o facto das categorias “colaborações” e “solicitações” seguirem a mesma tendência, registando-se um aumento de 2 para 3 colaborações, em média, no segundo ciclo assistindo-se,

todavia, a um decréscimo no terceiro, com uma média de 1 colaboração por atividade proposta. Desta forma, os dados parecem apontar para o facto de os alunos terem revelado espírito colaborativo e de partilha sempre que os colegas necessitaram (Costa *et al.*, 2012; Figueira, 2004; Silva *et al.*, 2008, cit. in Coutinho e Bottentuit, 2010; Solomon & Schrum, 2010), observando-se, no final da investigação, uma diminuição da cooperação que corresponde a uma menor solicitação por parte dos colegas, fruto de uma maior autonomia e capacidade de resolução de problemas. O facto de o projeto ter concorrido para que se registassem progressos na capacidade para trabalhar colaborativamente, bem como no espírito de entreajuda, é ainda referido por 65% dos alunos aquando da reflexão final.

## **2. O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

O processo de construção do conhecimento foi considerado na perspetiva de uma aprendizagem construtiva, auto-regulada, intencional, situada e colaborativa (De Corte, 1994, cit. in Miranda 1998), conducente a realizações competentes.

O modelo de instrução escolhido para a conceção do ambiente de aprendizagem foi o ADDIE, observando-se três preceitos essenciais: o processo sistemático e iterativo; a congruência entre objetivos, estratégias e avaliação; uma instrução eficaz, eficiente e atraente (Lima & Capitão, 2003). A construção do modelo de aprendizagem assentou numa abordagem construtivista, em consonância com os princípios elementares de instrução segundo Merrill, o modelo REALs, de Grabinger e Dunlap e, ainda, com o modelo CLE de Jonassen, nomeadamente ao nível das atividades pedagógicas que apoiaram as aprendizagens, recorrendo-se às estratégias de modelação (*modeling*), treino (*coaching*) e suporte (*scaffolding*). Integrado nos modelos anteriores, esteve o Modelo ARCS, da motivação do aluno, de John Keller. Adotou-se a taxinomia de Reigluth e Moore para a especificação dos objetivos de instrução. O planeamento da instrução foi suportado por diferentes correntes pedagógicas, de acordo com o contexto e objetivos cognitivos a atingir. O desenho das estratégias de instrução teve ainda em consideração fatores de influência como o estilo de aprendizagens dos alunos (Miranda & Bahia, 2007; Peres & Pimenta, 2011; Silva, 2007), a motivação (Cotter

& Martins, 2006, cit. in Peres & Pimenta, 2011), a complexidade e atribuição do tempo disponível para a concretização da atividade (Peres & Pimenta, 2011).

Foram selecionadas diversas ferramentas da *Web 2.0* conducentes à consecução dos objetivos de aprendizagem a atingir, optando-se pela metodologia de avaliação formativa. Sempre que oportuno, as atividades propostas continham hiperligações para informação complementar, fomentando-se a capacidade de aprender a aprender. A *interface* do ambiente de aprendizagem teve uma estrutura clara e simples, adequada às características do público-alvo, na qual foram integradas formas de comunicação síncronas e assíncronas no sentido de fornecer apoio pedagógico e técnico, e ir ao encontro das características individuais de cada aluno. A dimensão social e de gestão (Berge e Collins, 2000, cit. in Peres & Pimenta, 2011) foram igualmente contempladas. A fase de avaliação do ambiente de aprendizagem materializou-se através das atividades de avaliação formativa e dos diversos questionários finais de ciclo, sendo que as primeiras visaram aferir os objetivos de instrução alcançados e os segundos identificar aspetos a melhorar nas fases subsequentes da investigação.

Assim, a escolha do ambiente *Blogger* revelou-se acertada, não se tendo registado problemas ao nível da administração do blogue nem da publicação de conteúdos. A possibilidade de inserir uma fotografia de perfil agradou especialmente aos discentes, que se esforçaram por encontrar uma com a qual se identificassem, favorecendo a participação.

A opção dos elementos a integrar o blogue mostrou-se adequada tendo os alunos recorrido sobretudo aos dicionários existentes, à aplicação de apoio à pronúncia e ao arquivo do blogue, para mais facilmente encontrar o exercício ou o autor pretendido. A nuvem de *tags*, ordenada por frequência de incidência (Figura C2), foi regularmente consultada no sentido de verificar quem se encontrava no topo da lista, promovendo a motivação e a participação: “A Ana é que vai à frente!” (Diário da investigadora, 04/05/2012). Função igualmente motivadora desempenhou o contador de visitantes, bem como o mapa de localização dos mesmos (Figura C2), como anteriormente referido, frequentemente alvos de comentários: “Até já temos visitas do Camboja e do México!”, “Oh, Professora, mas como é que eles descobrem o blogue?” (Diário da investigadora, 08/05/2012). A gradual tomada de consciência da visibilidade dos trabalhos



constituiu-se como um importante fator motivacional, contribuindo para incentivar os alunos para a sua execução e para o esforço registado por parte de alguns na melhoria da qualidade dos mesmos, como previamente aludido.

A integração da ferramenta de comunicação síncrona *Meebo Me* (Figura C2) afigurou-se fundamental para assegurar a dimensão pedagógica e técnica do projeto (Berge e Collins, 2000, cit. in Peres & Pimenta, 2011; Miranda & Dias, 2003; Rodrigues, 2004, cit. in Peres e Pimenta, 2011), colmatando a falta de algumas competências essenciais que ameaçariam o desempenho de alguns discentes (Peres & Pimenta, 2011).

Assim, foi possível disponibilizar o necessário apoio a alunos com reduzida autonomia, pouco familiarizados com meio informáticos, especialmente no âmbito das suas atividades letivas, e ainda com escasso domínio da Língua Inglesa, nomeadamente em termos de vocabulário, tal como ilustra a figura C37. O recurso a *Meebo Me*, que se traduziu num aumento na interação professora-alunos (Carneiro *et al.*, 2010; Coutinho, 2008; Coutinho & Bottentuit, 2010), permitiu-lhes usufruir de um acompanhamento individualizado na execução de algumas tarefas indo, ainda, ao encontro das características individuais de cada aluno. Foi no segundo ciclo da investigação que mais se recorreu a esta ferramenta, período em que se observou o maior número de participações e de participantes, conforme demonstrado no capítulo anterior (Tabelas 2, 4 e 6). Como já referido, esta fase do projeto coincidiu com a indicação de exercícios a realizar como tarefas de extensão educativa, devido à verificação de problemas de ligação à internet que inviabilizaram a implementação da sessão, refletindo-se num aumento das necessidades de suporte. *Meebo Me* esteve igualmente ao serviço da dimensão social (Berge e Collins, 2000, cit. in Peres & Pimenta, 2011) do projeto sendo utilizado com o único intuito de interagir com a professora, promovendo o ambiente social e facilitando a proximidade (Peres & Pimenta, 2011; Coutinho & Bottentuit, 2010): “nos dias seguintes, *Meebo Me* foi utilizado pela Inês C. que quis simplesmente cumprimentar-me e conversar um pouco”; “o André também utilizou *Meebo Me* mas somente para me cumprimentar” (Diário da investigadora, 08/05/2012 e 25/05/2012). Tal prática concorreu para a criação de um ambiente social amigável e de confiança, facilitador da aprendizagem (Peres & Pimenta, 2011).

A ferramenta de comunicação assíncrona *Twitter*, incluída com o propósito de responder à necessidade de proporcionar um apoio constante e permitir uma interação adequada à disponibilidade de cada participante, garantindo igualmente a dimensão pedagógica e técnica, nunca foi utilizada com essa finalidade. O recurso acabou por facilitar a dimensão social, motivando os alunos para o seu envolvimento na aprendizagem (Peres & Pimenta, 2011) (Figura C38), bem como a dimensão de gestão (Berge e Collins, 2000, cit. in Peres & Pimenta, 2011), incentivando o cumprimento da calendarização delineada (Peres & Pimenta, 2011) (Figura C38), nomeadamente para os trabalhos de projeto. Constrangimentos relacionados com as competências linguísticas dos discentes poderão estar na origem da reduzida utilização da ferramenta uma vez que se solicitava que a participação decorresse em Língua Inglesa.

A criação de autocolantes personalizados, colocados no manual escolar, com o registo do endereço de correio eletrónico e respetiva palavra passe, o endereço do blogue, o *email* da professora, o nome de utilizador dos computadores escolares e respetiva palavra passe, revelou-se de extrema importância para assegurar a presença desses dados na aula, dada a imaturidade do público-alvo, que com frequência a eles recorria.

## VI - CONCLUSÕES

---

### 1. SÍNTESE DO TRABALHO

Este estudo teve o propósito de estudar o recurso a ferramentas da *Web 2.0* como estratégia na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês, enquanto língua estrangeira, no ensino básico.

Tentou-se apurar se a utilização destas ferramentas contribuiu para desenvolver competências comunicativas em Língua Inglesa, descrevendo as estratégias implementadas no processo de ensino e aprendizagem e avaliando a qualidade dos diversos trabalhos realizados no âmbito das diferentes dimensões a promover no momento de aprender uma língua estrangeira. Visou igualmente verificar se o recurso a estratégias mais inovadoras, que rompem com práticas letivas mais magistrais e afastadas dos desafios para os quais a Escola deve preparar os seus alunos, conduz a um maior envolvimento e interesse dos mesmos, motivando-os para a aprendizagem da Língua Inglesa. Procurou-se ainda saber se tais práticas conduzem a um aumento do seu espírito colaborativo e da sua autonomia.

O projeto de investigação-ação levado a cabo permitiu concluir que o recurso a ferramentas da *Web 2.0*, no contexto da disciplina de Inglês, se constitui como um espaço privilegiado para contribuir para a formação integral do aluno, promovendo competências comunicativas, bem como competências no domínio da meta-aprendizagem, elemento chave para responder as exigências da era digital.

## 2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO REALIZADO

Dado que o estudo foi levado a cabo com uma amostra não aleatória e não representativa do universo, tendo sido utilizada uma amostra de conveniência, coloca-se o problema da sua significância e representatividade, não sendo possível generalizar os resultados obtidos à população (Almeida & Freire, 2003), limitação assumida desde o início da investigação.

Um dos constrangimentos sentidos neste projeto adveio da deficiente proficiência no uso de ferramentas digitais, evidenciada na fase inicial do estudo, associada ao nível de língua do público-alvo (utilizadores elementares de nível A.1.2 – iniciação). Este facto condicionou a escolha das tarefas a implementar, optando-se por atividades de natureza mais pedagógica, continuando a limitar os discentes à sua zona de conforto habitual, não ultrapassando as relações aluno(s)-professor e aluno(s)-aluno(s). Não foram, assim, propostas atividades que lhes permitissem participar “a sério” em contextos de utilização da língua, dando-lhes oportunidade de coagir e comunicar em relações interpessoais variadas e reais, nomeadamente com falantes nativos.

Todas as fases da investigação ficaram marcadas pela ocorrência de problemas de natureza técnica, sendo que uma adequada alocação de recursos humanos afeta à necessária manutenção e atualização do *software* dos computadores poderia obviar a verificação de alguns destes constrangimentos.

Cumpre ainda acrescentar que, se o número de alunos desta turma se revelou adequado para levar a cabo este tipo de atividades, que exigem investimento por parte do docente, como frisam Carvalho e Aguiar (2010) e Hargreaves (2003), nem sempre a carga letiva atribuída aos mesmos facilita a criação de tais ambientes de aprendizagem. Por fim, cabe destacar que a diminuição da carga horária de que foi alvo a disciplina de Inglês, nomeadamente no 2.º ciclo do ensino básico, dificultou a implementação deste projeto, sendo que o mesmo não teria sido viável sem o recurso à disciplina de Estudo Acompanhado.

## 3. PRINCIPAIS CONTRIBUTOS DO TRABALHO REALIZADO

O recurso à *Web 2.0* permitiu a criação de um ambiente de aprendizagem que estabeleceu a ligação entre as vivências quotidianas dos alunos em contexto

extraescolar, consolidando e complementando as competências por eles adquiridas na chamada “escola paralela”, tal como advogado por Melão (2011). Este ambiente de aprendizagem potenciou uma nova prática pedagógica, mais centrada no aluno, baseada em modelos construtivistas e socioconstrutivistas, nos quais o conhecimento é construído de modo ativo, promovendo-se a autonomia, responsabilização e práticas mais reflexivas por parte do aprendente, numa interação social com forte vertente colaborativa.

O trabalho realizado sugere que a utilização de ferramentas da *Web 2.0* no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa contribui para melhorar as competências comunicativas dos alunos. Verificou-se uma melhoria da compreensão oral e escrita, que se traduziu em progressos no que concerne a capacidade de encontrar e selecionar informação relevante. De igual modo, observou-se uma evolução positiva no âmbito da produção e da interação orais e escritas, tendo-se produzido enunciados mais extensos, onde se registou uma diminuição do número de incorreções. Por conseguinte, o contributo da *Web 2.0* para a melhoria da qualidade dos trabalhos produzidos, no âmbito de todas as competências, evidencia progressos na capacidade de comunicar com eficácia. Para tal facto parece ter contribuído a multiplicação das oportunidades de participação dos discentes, sobretudo no que concerne às possibilidades de expressão oral, sendo que o recurso às tecnologias introduziu a possibilidade de uma objetiva autoavaliação e autocorreção da fluência e correção linguísticas, ao mesmo tempo que fortaleceu a confiança no uso da língua, tal como apontado por Costa *et al.* (2012) e Lim *et al.* (2011). A presença de um público mais abrangente permitiu envolver os alunos em projetos de comunicação mais aliciantes, sendo que a gradual tomada de consciência da visibilidade conferida aos trabalhos, que ultrapassaram largamente os muros da escola, se constitui como uma importante fonte de motivação, concorrendo para um esforço acrescido no que concerne o rigor do produto final.

A adesão dos alunos às atividades propostas veio confirmar “o gigantesco capital afectivo” de que desfrutam as TIC (Carneiro *et al.*, 2010), repercutindo-se numa maior motivação para a execução das tarefas por implicarem a sua utilização, sendo que, como acentuam Silva e Sá (1997), o fator motivacional se revela determinante na capacidade de realização em que estamos empenhados, bem como na aquisição do conhecimento. Deste modo, o ambiente de aprendizagem

potenciou um maior envolvimento e interesse pela disciplina, traduzidos nos elevados níveis de participação registados, nomeadamente no que concerne o do volume de comentários efetuados e o número alunos envolvidos, aspeto indiciador de um desenvolvimento no pensamento crítico.

Pode ainda inferir-se desta intervenção que a estratégia implementada proporcionou uma evolução da autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos discentes, com consequentes reflexos na promoção da sua capacidade de aprender a aprender, tal como preconizado por inúmeros autores e entidades. A introdução do vídeo como estratégia de apoio pedagógico constituiu-se como um importante facilitador das aprendizagens, como confirmado por Sousa e Bessa (2008), comprovando o seu potencial no processo de ensino e aprendizagem, demonstrado pelo sucesso das “flipped classrooms”.

O recurso a tecnologias facilitou a criação de ambiente de aprendizagem fortemente colaborativo, que incentivou os alunos a assumir gradualmente as suas limitações e a aprender entre si, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das aprendizagens de cada um, assistindo-se a um aumento do espírito colaborativo e de partilha, mais evidente enquanto se registaram necessidades de um maior acompanhamento.

O estudo permitiu ainda concluir que o recurso a ferramentas da *Web 2.0* foi capaz de criar nos alunos expectativas acrescidas no que concerne os seus desempenhos, tendo-se verificado uma correlação positiva entre a utilização de tecnologias no âmbito das atividades de Inglês e o modo como os discentes perceberam o seu progresso. Esta perceção constituiu-se como um facilitador de aprendizagem dado que, como referem Silva e Sá (1997), as convicções que os alunos desenvolvem sobre as suas capacidades, “crenças metacognitivas”, determinam o nível de envolvimento e persistência na execução das atividades. As perceções positivas de competência são essenciais na manutenção da motivação para a realização, sendo que a motivação se desenvolve à medida que a aprendizagem possibilita a criação de expectativas de sucesso.

A intervenção sugere igualmente que o recurso a atividades executadas com meios informáticos aumentou o sentimento de eficácia pessoal de alguns alunos, tornando possível que se pudessem destacar de forma positiva no âmbito das aulas de Inglês, facto que contribuiu para melhorar a confiança em si mesmos e a

sua autoestima, e se constituiu como uma forte fonte de motivação para a aprendizagem, com reflexos notórios no seu empenho pela disciplina.

O ambiente de aprendizagem permitiu prolongar o contacto com a disciplina para além da sala de aula de Inglês, ampliando o espaço de aprendizagem, criando-se uma verdadeira comunidade de práticas onde cada membro partilhou um interesse comum, colaborando, interagindo e aprendendo entre si. Desenvolveu-se uma identidade de grupo mais forte, em que o sentimento de proximidade foi facilitado, traduzindo-se num aumento na interação professora-alunos que possibilitou um acompanhamento mais individualizado, indo ao encontro das características individuais de cada aluno, e facilitou um conhecimento mais profundo de cada um, no seu todo.

Ao constituir-se como um portefólio digital, o recurso ao blogue, enquanto estratégia educativa, facilitou uma perceção da evolução das aprendizagens de cada aluno, informação facilmente acessível aos encarregados de educação, compreendidos como elementos indispensáveis no apoio à construção do conhecimento, pelo que o ambiente de aprendizagem se assumiu como elo de ligação entre a Escola e a família, tal como sugerido na informação aos Pais e Encarregados de Educação, entregue antes de dar início ao estudo.

O projeto demonstrou, no entanto, que não foi possível envolver e motivar todos os alunos de igual modo, sendo que, até em ambientes de aprendizagem mais ricos, diversificados, interativos, inovadores e desafiantes, os estilos de aprendizagem parecem interferir no grau de envolvimento dos discentes.

Para concluir, pode-se afirmar que, pelo fascínio e a atração lúdica que exerce sobre os alunos, a *Web 2.0* se constitui como um espaço privilegiado para potenciar aprendizagens verdadeiramente significativas. Este enquadramento cria oportunidades para a implementação de práticas pedagógicas mais estimulantes e colaborativas, fortemente motivadoras, conducentes a um maior envolvimento e interesse nas atividades. Este ambiente de aprendizagem construtivista incita à aquisição de conhecimentos, nomeadamente de competências comunicativas em Língua Inglesa, mas também de competências chave, especialmente no domínio da meta-aprendizagem, que permitirão aos nossos alunos exercer uma cidadania ativa e crítica, numa sociedade dinâmica, cada vez mais tecnológica, exigente e seletiva. O espírito colaborativo, o pensamento crítico, a autonomia, a capacidade

para comunicar com eficácia, aprender a aprender, bem como para encontrar e selecionar informação relevante, constituem-se como competências essenciais para o exercício de uma cidadania plena, à escala da rede global a que pertencem. Deste modo, o recurso a ferramentas da *Web 2.0* permite à Escola assumir-se como fator de mudança da sociedade em que está inserida, dotando os alunos da “sabedoria digital” aludida por Prensky (2011), conducente à criação de uma cultura aprendente.

#### **4. TRABALHOS FUTUROS**

A abrangência desta temática abre outras hipóteses de trabalho, sendo que se considera interessante e pertinente, com discentes cuja proficiência linguística e tecnológica o permita, a implementação de um projeto que crie oportunidades para que o aluno deixe de ser unicamente aprendente para se tornar utilizador da língua, permitindo-lhe que interaja com pessoas reais, em contexto verdadeiramente autênticos, expondo-o à cultura-alvo, numa abordagem orientada para a interação, tal como advogado por Ollivier e Puren (2011).

Dado o forte fator motivacional associado à utilização da *Web 2.0*, e o seu potencial para dotar os alunos de competências no domínio da meta-aprendizagem, seria igualmente interessante perspetivar a sua aplicação em ambientes de aprendizagem destinados a alunos dos Cursos de Educação e Formação ou dos Cursos Profissionais, menos condicionados por orientações programáticas rígidas e calendários de exames nacionais.

Por motivo idênticos, a sua utilização no contexto do ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, orientada para o exercício de uma cidadania inclusiva, poderia igualmente ser interessante.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Almeida, L., Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3.<sup>a</sup> ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2012). Prefácio. In F. Costa, C. Rodriguez, E. Cruz, S. Fradão, *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador* (pp. 7-12). Carnaxide: Santillana, Coleção Educação em Análise.
- Andrade, A. (2005). Comunidades de Prática - Uma Perspectiva Sistémica. *Nov@Formação*, (5). Disponível em [http://www.porto.ucp.pt/feg/docentes/aandrade/publicacoes/jornais/Comunidades\\_de\\_Pr%C3%A1tica\\_IQF05.pdf](http://www.porto.ucp.pt/feg/docentes/aandrade/publicacoes/jornais/Comunidades_de_Pr%C3%A1tica_IQF05.pdf).
- Andrade, A. (2011). *Comunidades de Prática. Potencial e desafios no universo da educação*. Webconferência apresentada na Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e a aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bahia, S., Trindade, J. (2012). O que podem aprender os alunos: uma perspetiva desenvolvimentista. In F. Costa, C. Rodriguez, E. Cruz, S. Fradão, *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador* (pp. 109-130). Carnaxide: Santillana, Coleção Educação em Análise.
- Bardin, L., (2011). *Análise de conteúdo*. (4.<sup>a</sup> ed., trad. Luís Reto & Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70.

- Bessa, F., Sousa, A. (2008). *O vídeo: Sua integração no ensino-aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em [http://www.e-profe.net/tecnologia/Video\\_integracao\\_em\\_educacao.pdf](http://www.e-profe.net/tecnologia/Video_integracao_em_educacao.pdf)
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (Trad. Maria Alvarez). Porto: Porto Editora.
- Bottentuit, J., Coutinho, C. (2007). Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva e L. Almeida (Eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 837-846). A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Cambridge ESOL. (2003). *Cambridge Key English Test – teacher’s book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, L., Williams-Rossi, D. (2012). The way they want to learn. *The science teacher*, 79(1), 52-56. Obtido em <http://learningcenter.nsta.org>
- Canelas, R. (2012). Potencialidades da utilização de *podcasting* em língua estrangeira para a aprendizagem da oralidade: uma revisão da literatura. *Indagatio Didactica* 4(3), 45-64. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologias na Formação de Formadores. Obtido em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1403>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R., & Selinger, M. (2007). Comunidades de Prática. *eLearning Papers*, 5(September), 2. Obtido em <http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=volume>
- Carneiro, R., Melo, R., Lopes, H., Lis, C., Carvalho, L. (2010). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Carvalho, A., Aguiar, C. (2010). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Casteleyn, J. (2010). Slidecast yourself. Online student presentations. *Proceedings of the International Conference “ICT for Language Learning” 3<sup>rd</sup> Edition*. Obtido em [http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/IBL19-Casteleyn.pdf](http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL19-Casteleyn.pdf)

- Casteleyn, J., Mottart, A. (2010). Slidecast yourself: exploring the possibilities of a new online presentation tool. *International Professional Communication Conference Proceedings*. Obtido em <http://pt.scribd.com/doc/97652097/Casteleyn-Mottart-Slidecast-Yourself-New-Presentation-Tool>
- Castro, H. (2004). *O professor de Inglês na era da interculturalidade*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Ciccarelli, D. (2006). *Web 2.0 definition*. Obtido em [http://blogs.voices.com/thebiz/2006/09/web\\_20\\_definition.html](http://blogs.voices.com/thebiz/2006/09/web_20_definition.html)
- Collins, A., Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.
- Comunidades Europeias. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Serviço das publicações oficiais das Comunidades europeias. Obtido em [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/II-learning/keycomp\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/II-learning/keycomp_pt.pdf)
- Conole, G. Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education: A report commissioned for the Higher Education Academy*. UK: Open University. Obtido em [http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole\\_Alevizou\\_2010.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf)
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. (Trad. Maria Rosário, Nuno Soares). Lisboa: Asa.
- Costa, A. (2009). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Silva, J. Pinto (orgs), *Metodologias das ciências sociais* (15.<sup>a</sup> ed., pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, F. (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal - Concepções e Práticas* (pp. 14-30). Porto: Porto Editora.
- Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana, Coleção Educação em Análise.

- Coutinho, C. (2008). Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp.72-87). Braga: CIEd.
- Coutinho, C., Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: Um olhar sobre o potencial educativo da internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(4), 206-225.
- Coutinho, C., Bottentuit, J. (2007). Blog e Wiki: Os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. Marcelino e M. Silva (Org.), *Actas do IX Simpósio Internacional de Informática Educacional Educativa* (pp. 199-204). Porto: ESSE-IPP.
- Coutinho, C., Bottentuit, J. (2008). Wikis em educação: potencialidades e contextos de utilização. In A. Carvalho (org.), *Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 336-341). Braga: CIEd.
- Coutinho, C., Bottentuit, J. (2010). From Web to Web 2.0 and E-Learning 2.0. In, H. Yang, S. Yuen (eds.), *Handbook of research on practices and outcomes in e-learning: issues and trends* (pp. 19-37). Obtido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9982/1/Cap2.pdf>
- Coutinho, C., Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem desafios para educação no século XXI. *Revista Educação*, XVIII(1), 5-22.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Cruz, S. (2008). Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: software social. In A. Carvalho (org), *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores* (pp.15-40). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- D'Souza, Q. (s.d.). *Web 2.0 Ideas for Educators: A Guide to RSS and More*. Obtido em <http://www.teachinghacks.com>
- Dias, P. (2007). Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal - Concepções e Práticas* (pp. 31-36). Porto: Porto Editora.
- EDUCAUSE (2009). *7 things you should know about...QR Codes*. Educause Learning Initiative. Obtido em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7046.pdf>

- Esteves, A. (2009). A investigação-acção. In A. Silva, J. Pinto (orgs), *Metodologias das ciências sociais* (15.<sup>a</sup> ed., pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- European Schoolnet (2012). Country Profile: Portugal. In European Commission, *Survey of Schools: ICT in Education - Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools – Final Study Report February 2013*. Belgium: European Union. Obtido em <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/Portugal%20country%20profile.pdf>
- Ferreira, V. (2009). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva, J. Pinto (orgs), *Metodologias das ciências sociais* (15.<sup>a</sup> ed., pp. 164-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferriter, W., Garry. A. (2010). *Teaching the iGeneration: 5 easy ways to introduce essential skills with Web 2.0 tools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Figueira, C. (2004). *A Escola na Sociedade da Informação: blended learning - uma experiência no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Obtido em [http://www.jcpaiva.net/content.php?d=ensino/cursos/educmult/teses/tese\\_sconcluidas/13A EscolanaSociedadedaInformacaoblendedlearningumaexperienciаноEnsinoSecundario](http://www.jcpaiva.net/content.php?d=ensino/cursos/educmult/teses/tese_sconcluidas/13A EscolanaSociedadedaInformacaoblendedlearningumaexperienciаноEnsinoSecundario)
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Obtido em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Futurelab, (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Obtido em [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital\\_literacy.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf)
- GAVE. (2012). *Prova Final/ Prova de Exame Nacional de Português - Língua Não Materna (A2) - Critérios de Classificação*. Ministério da Educação e Ciência.
- Gerver, R. (2011). *Creating tomorrow's schools today: Education - our children - their futures*. London: Continuum.
- Gibran, K. (2010). Lyrics Training. *TESL-EJ*, 14(2). Obtido em <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej54/ej54m3/>
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. (Trad. Jorge Lima). Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. (Trad. Inês Simões). Porto: Porto Editora.
- Johnson, L., Adams, S., and Cummins, M. (2012). *NMC Horizon Report: 2012 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jonassen, D. (1996). O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, (16)70, 70-88. Obtido em <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2504.pdf>
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth, *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). USA: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Obtido em [http://books.google.pt/books?id=AbJc4Kg6XQoC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=AbJc4Kg6XQoC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false)
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. (Trad. Ana Gonçalves). Porto: Porto Editora.
- Lagarto, J. (1994). *Formação profissional a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lagarto, J. (2007). A escola, a sociedade de informação e as TIC. In J. Lagarto (org.), *Na rota da sociedade do conhecimento* (pp. 7-13). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Law, C., So, S. (2010). QR Codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 85-100. Obtido em <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/11495>
- Lewis, G. (2009). *Bringing technology into the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lim, A., Lim, H., Lian, W. (2011). Adopting New Technologies to Drive Engaged Learning in English Language and Literature in the 21st Century in a Singapore Secondary School. *Proceedings of the International Conference "ICT for Language Learning" 4<sup>th</sup> Edition*. Obtido em [http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper\\_pdf/IBL01-494-FP-Lim-ICT4LL2011.pdf](http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/IBL01-494-FP-Lim-ICT4LL2011.pdf)
- Lima, J., Capitão, Z. (2003). *E-Learning e e-conteúdos*. Lisboa: Centro Atlântico.

- Lisbôa, E., Jesus, A., Varela, A. M., Teixeira, G., Coutinho, C. (2009). LMS em contexto escolar: Estudo sobre o uso da Moodle pelos docentes de duas escolas do norte de Portugal. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 44-57. Obtido em <http://eft.educom.pt>.
- Martins, H. (2008). Dandelife, Wiki e Groowy. In A. Carvalho (org), *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores* (pp.57-82). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mediappro (2006). *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux média*. Obtido em [http://www.clemi.org/fichier/plug\\_download/7449/download\\_fichier\\_fr\\_me\\_diappro\\_light.pdf](http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_me_diappro_light.pdf)
- Melão, D. (2011). Da página ao(s) ecrã(s): Tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI . In *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(2), 89-107. Obtido em <http://eft.educom.pt>.
- Ministério da Educação (2009). *Plano Tecnológico da Educação*. Obtido em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/index.htm>
- Ministério da Educação/ DGIDC (2010a). *Metas de Aprendizagem - Ensino Básico - Ensino Básico - 2.º Ciclo / Inglês LEI*. Obtido em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=38&level=4>
- Ministério da Educação/ DGIDC (2010b). *Metas de Aprendizagem - Ensino Básico - 2.º Ciclo / Tecnologias de Informação e Comunicação*. Obtido em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=4>
- Miranda, G. (1998). A Aprendizagem feita pelo ensino: a questão básica da escola. In C. Sousa, L. Sousa, G. Portugal, e R. Santiago (Eds). *Actas do I Colóquio Nacional "A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação". Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Psicologia da Educação* (pp. 129-46). Faro: Universidade do Algarve.
- Miranda, G., Bahia, S. (2007). *Teorias da aprendizagem*. (3.ª ed.). Instituto da Educação - Universidade Católica Portuguesa.



- Morgado, L. (2001). O Papel do Professor em Contextos de Ensino Online: Problemas e Virtualidades. *Discursos: III série, número especial*. 125-138. Obtido em <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>
- Nóvoa, J. (2007). Prefácio. In F. Costa, H. Peralta, S. Viseu (Eds.), *As TIC na educação em Portugal - Concepções e práticas* (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, A., Cardoso, E. (2009). Novas perspectivas no ensino da Língua Inglesa: Blogues e podcasts. In *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 87-101. Obtido em <http://eft.educom.pt>.
- Ollivier, C., Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en classe de langue: Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Maison des Langues.
- Ormiston, M. (2011). *Creating a digital-rich classroom: Teaching and learning in a Web 2.0 world*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Pacheco, A. (2010). *A integração das plataformas LMS na actividade docente no ensino superior: desenvolvimento de recursos e actividades de apoio*. Relatório de estágio. Mestrado em Ciências da Educação - Área de especialização em Tecnologias Educativas. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Obtido em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3197>
- Paiva, J. (2007). Expectativas e resistências face às TIC na escola. In F. Costa, H. Peralta, S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal - Concepções e Práticas* (pp. 201-213). Porto: Porto Editora.
- Peres, P., Pimenta, P. (2011). *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pickard, B., Stanley, N., Stolz, W. (2011). *Technologies to watch: top emerging technologies for archives and special collections*. Seminar: Emerging Technologies in Libraries 2011 Fall semester, University of Missouri. Obtido em <http://hdl.handle.net/10355/12222>
- Portaria nº 731/2009 de 7 de Julho. Obtido em [http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes4/P\\_731\\_2009.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes4/P_731_2009.pdf)
- Prensky, M. (2007). Changing paradigms - From “being taught” to “learning on your own with guidance.” *Educational Technology*, 47(4), 1-3. Obtido em



<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-ChangingParadigms-01-EdTech.pdf>

Prensky, M. (2008). The role of technology in teaching and the classroom. *Educational Technology*, 48(6), 1-3. Obtido em [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Role\\_of\\_Technology-ET-11-12-08.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf)

Prensky, M. (2011). Digital wisdom and homo sapiens digital. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies* (pp. 15-29). New York, NY: Routledge.

Projecto Curricular de Turma - 6.ºC (2011/ 2012). Alhadas: Escola Básica 2, 3 Pintor Mário Augusto.

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alhadas (2009-2013). Obtido em <http://www.agalhadas.pt/joomla/index.php>

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.ª ed., trad. João Marques). Lisboa: Gradiva.

Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007. Obtido em [http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes200801/RCM\\_137\\_2007.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes200801/RCM_137_2007.pdf)

Reyna, J., Stanford, C (2009). Use of slidecasts in higher education settings: A pilot project. In *Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009*. Obtido em <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/reyna-2-poster.pdf>

Robinson, K. (2009). Foreword. In R. Gerver, *Creating tomorrow's schools today: Education - our children - their futures* (p. ix-xi). London: Continuum.

Rosenberg, M. (2007). *Beyond E-Learning*. Comunicação apresentada na conferência E-Learning Lisboa. Disponível em <http://www.marcrosenberg.com/presentations.html>

Selwyn, N. (2011a). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum.

Selwyn, N. (2011b). *School and schooling in the digital age: A critical analysis*. Oxon: Routledge.

Silva, A., Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

- Silva, R. (2007). *Desenvolvimento de uma aplicação Web para gestão de estilos de aprendizagem* (Tese de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação.
- Simão, J. (2006, outubro). Relação entre os Blogs e Webjornalismo. *Revista Prisma*, 3(6). Obtido em <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/626/pdf>
- Simões, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.
- Soares, D. (2008). Understanding class blogs as a tool for language development. *Language Teaching Research*, 12(4), 517-533. Obtido em <http://ltr.sagepub.com/content/12/4/517.full.pdf+html>
- Solomon, G., Schrum, L. (2010). *Web 2.0. How-to for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2008). *Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Obtido em [http://faadsaze.googlepages.com/Investigao-Aco\\_faadsaze.pdf](http://faadsaze.googlepages.com/Investigao-Aco_faadsaze.pdf)
- Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21<sup>st</sup> century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. Silva, J. Pinto (orgs), *Metodologias das ciências sociais* (15.<sup>a</sup> ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Luria, Leontiev, Vygotsky e outros - *Psicologia e Pedagogia I. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50, trad. Ana Rabaça). Lisboa: Editorial Estampa.
- Wenger, E. (1991). Communities of practice: where learning happens. *Benchmark Magazine*, 1-6. Obtido em <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice - a brief introduction*. Obtido em <http://www.ewenger.com/theory/>

## APÊNDICES

---



## APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

---

1. DIÁRIO DA INVESTIGADORA .....	170
2. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	207
3. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DA DIMENSÃO “SABER APRENDER” .....	213
4. GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS .....	216
5. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS .....	217
6. INQUÉRITO SOBRE LITERACIA DIGITAL .....	220
7. QUESTIONÁRIOS DE FINAL DE CICLO .....	225
<i>a) Questionário Final do 1.º Ciclo .....</i>	<i>225</i>
<i>b) Questionário Final do 2.º Ciclo .....</i>	<i>229</i>
<i>c) Questionário Final do 3.º Ciclo.....</i>	<i>233</i>
8. REFLEXÃO FINAL DOS ALUNOS .....	237
9. RELATÓRIOS DE FINAL DE CICLO .....	240
<i>a) Relatório Crítico de Final do 1.º Ciclo .....</i>	<i>240</i>
<i>b) Relatório Crítico de Final do 2.º Ciclo .....</i>	<i>243</i>
<i>c) Relatório Crítico de Final do 3.º Ciclo .....</i>	<i>246</i>

## 1. DIÁRIO DA INVESTIGADORA

### DIÁRIO DA INVESTIGADORA

#### PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:

*A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês*

ESCOLA: ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ

DISCIPLINA: INGLÊS

ANO: 6.º

UNIDADE TEMÁTICA: AT SCHOOL

ANO LETIVO: 2011/2012

CICLO: 1.º

DATA: de 28/02/2012 a 09/03/2012

Nº DE SESSÕES: 4,5 (de 90')

### PLANIFICAÇÃO DO CICLO:

*Com o intuito de familiarizar os alunos com a integração de meios informáticos na disciplina de Inglês, bem como de perceber a sua proficiência no manuseio dos mesmos, no final do 1.º período solicitei aos discentes que realizassem a sua apresentação com recurso à ferramenta BitStrips. A mesma foi exemplificada na aula, sendo dadas as indicações necessárias para a execução da atividade e posterior envio do trabalho. Desde logo foram evidentes as dificuldades da maioria dos alunos, tanto com a ferramenta, como com o uso de email, sendo que a tarefa, a realizar fora do espaço de sala de aula, demorou largas semanas.*

*Foi realizado o inquérito relativo aos estilos de aprendizagens dos alunos em <http://gea.esfcastro.net>*

*No que concerne o ILS, 53% dos alunos não tem preferência forte em nenhum estilo. Relativamente ao LSQ, 53% tem um estilo ativo.*

*Com a informação recolhida, serão tomadas as seguintes medidas:*

- ♦ *implementação de atividades que se traduzam em experiências novas para os alunos.*

*Foi implementado um inquérito sobre literacia digital com o intuito de obter dados relativos às seguintes dimensões: atitudinal e técnico-processual; cognitiva, ética e criativa; emocional-social.*

*Com a informação recolhida, foram tomadas as seguintes medidas:*

- ♦ *Criar emails do Gmail para a maioria dos alunos;*
- ♦ *Reduzir ao mínimo o número de aplicações a explorar por aula, dado o desconhecimento revelado pelos alunos em relação à maioria delas;*
- ♦ *Recorrer à aula de Estudo Acompanhado;*
- ♦ *Diligenciar para fazer uso dos computadores portáteis, em vez da sala de informática, por possuírem microfone incorporado;*
- ♦ *Solicitar o download do software para leitura de códigos QR, em <http://www.i-nigma.mobi>;*
- ♦ *Solicitar a inscrição prévia nas ferramentas web a utilizar na sessão seguinte;*
- ♦ *Solicitar uma experimentação das mesmas;*

- ♦ Criar tutoriais, muito detalhados, com indicação de cada passo a seguir durante a execução das tarefas;
- ♦ Implementar estratégias conducentes a melhorar os aspetos relativos à pesquisa e seleção de informação relevante e ao desenvolvimento do espírito crítico;
- ♦ Sensibilizar para a necessidade de respeitar os direitos de autor do material encontrado online;
- ♦ Sensibilizar, sempre que oportuno, para os perigos inerentes ao uso da internet;
- ♦ Reforçar a promoção da autonomia, o espírito colaborativo e o respeito.

### SESSÃO 0 (45')

Hora: 16:35 – 16:20

28/02/2012

Sala: Informática

### SUMÁRIO:

*Getting acquainted with the class blog.*

### MATERIAL:

- computadores.

### OBJETIVO:

- familiarizar os alunos com o blogue.

### DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

*O objetivo desta sessão passou pela familiarização dos alunos ao blogue.*

*Expliquei-lhe o significado do título do mesmo bem como o seu objetivo.*

*Apresentei os elementos do lado direito do blogue, destacando os seguintes:*

- ♦ recursos existentes: dicionários; ajuda no que concerne a pronúncia e acesso direto ao motor de busca Google;
- ♦ Twitter e Chat;
- ♦ os feeds dos diversos blogues da National Geographic Kids, bem com os de alguns órgãos de comunicação social anglófonos (BBC, CNN e jornal Time). (Alertei-os para o facto de que o grau de dificuldade da linguagem poderia ser superior aquele a que estão habituados e incentivei-os a ler os artigos que pudessem suscitar o seu interesse.)

*A página “About Us” foi do especial agrado de todos que gostaram imenso de conhecer as bandas desenhadas dos colegas.*

*As regras constantes da página “Blogging Rules” foram lidas e analisadas uma a uma, sendo igualmente explicado o objetivo do “Guestbook”.*

*Foi ainda treinado como inserir um comentário a um post.*

*Foi entregue uma ficha com tutoriais para a inscrição prévia nas ferramentas a utilizar nas duas sessões seguintes (a ocorrer no mesmo dia), a saber: Wikispaces; Bubbl.us e Anmish. Nela solicitei também, aos alunos cujo telemóvel o suportasse, o download do software para leitura de códigos QR em <http://www.inigma.mobi>*

## 1.ª SESSÃO

Hora: 10:20 – 11:50

02/03/2012

Sala: 12

### SUMÁRIO:

*At school.*

*Revising vocabulary: school subjects; school things and classroom objects; school rooms and facilities; school clubs.*

### MATERIAL:

- portáteis

### OBJETIVO:

- listar vocabulário relativo ao tema “At School”;
- criar um glossário colaborativo, com a tradução de cada termo;
- criar um mapa mental para organização do vocabulário em categorias.

### FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:

Tagxedo | Wikispaces | Bubbl.us

### DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

*Para uma melhor rentabilização do tempo, durante o intervalo, dirigi-me à sala para ligar e dispor adequadamente todos os portáteis.*

*Os alunos foram muito pontuais.*

*A perspetiva de desenvolver um trabalho com recurso a meios informáticos fê-los estar à porta da sala antes do toque de entrada, pelo que pouco depois das 10:20 todos os alunos estavam sentados no seu lugar.*

*A primeira atividade já estava lançada no blogue: li-a e expliquei-a, destacando o exemplo presente. Logo de seguida entreguei uma ficha, em português, com nova explicação detalhada da tarefa a realizar onde constavam igualmente tutoriais para a ferramenta Tagxedo.*

*Os alunos foram listando as palavras, uns de cor, outros recorrendo ao manual e caderno diário. Foi visível a existência de um pequeno grupo que continuava*



*desorientado, uns porque não conseguiam abrir o email e compor a mensagem (passo que pedido no sentido de contabilizar o tempo despendido na realização da tarefa e de corrigir as palavras listadas) outros porque não se focaram na realização da tarefa. A falta de concentração e a fraca familiarização com o uso do email foi ainda evidente pelo atraso no envio por parte de dois alunos que tinham escrito mal o meu endereço, apesar de ter criado e colado um autocolante no manual com todos os dados necessários à execução projeto e de me ter assegurado de que o meu endereço constava dos contactos de email de cada um.*

*Não tendo estabelecido limite de tempo para a concretização da tarefa, dei-a por encerrada quando constatei que estava a demorar demasiado tempo, pois os melhores alunos continuariam a listagem até esgotar o tema...*

*As palavras foram introduzidas no Tagxedo, sendo que os alunos que revelavam algumas dificuldades eram de imediato auxiliados por outros. O Afonso, o David, o José Carlos, o Ricardo e o Rodrigo não realizaram a tarefa uma vez que os computadores que estavam a utilizar não tinham o Silverlight instalado, inviabilizando a utilização da aplicação. Não foi possível resolver a situação no decorrer da aula pelo que eles ficaram de realizar a tarefa mais tarde, em casa ou com recurso ao portátil de outro colega, o que não se chegou a concretizar. Quando comentei o sucedido aos colegas de Informática, eles referiram a sua dificuldade em efetuar a necessária manutenção e atualização de todos os computadores da escola devido à redução do crédito horário destinado a essa dimensão.*

*As atividades 1.2 e 1.3 foram lançadas em simultâneo e explicadas individualmente. Entreguei também uma ficha com nova explicação detalhada das tarefas a realizar onde constavam igualmente tutoriais para as ferramentas Wikispaces e Bubbl.us.*

*A participação dos alunos foi ordenada de acordo com o número de palavras que cada um conseguiu listar: os que listaram menos palavras foram os primeiros a participar, dando assim oportunidade a todos de conseguir contribuir. Eles foram-se organizando em relação a Wikispaces, evitando que dois alunos estivessem a editar a mesma página em simultâneo, enquanto um aluno de cada vez acedia a Bubbl.us. Nem todos perceberam que esta tarefa se tratava de um trabalho participativo, bastando-lhe acrescentar as palavras que tinham em mente na categoria certa - alguns começaram por querer fazer o seu próprio mapa mental desde o início. Enquanto esperavam, os restantes alunos organizavam as suas palavras por ordem alfabética e de acordo com as categorias pedidas, pensando na tradução adequada.*

*Alguns alunos aproveitaram a hora de almoço para concluir as tarefas.*

#### **Aspeto a considerar:**

*- o tempo relativo a cada atividade terá de ser previamente limitado*

**2.ª SESSÃO****Hora:** 13:50 – 15:20**02/03/2012****Sala:** 12**SUMÁRIO:**

*Writing riddles about school: a guessing game*  
*“What a wonderful world” – listening comprehension.*  
*Expressing likes and preferences – oral production.*

**MATERIAL:**

*Portáteis | telemóveis*

**OBJETIVO:**

- redigir enigmas remetendo para o vocabulário da unidade “At School”;
- proceder à audição da música “Wonderful World”, na versão dos Moffatts, com vista à resolução de um exercício de escolha múltipla;
- redigir um pequeno enunciado escrito sobre gostos e preferências em termos de disciplinas escolares;
- efetuar a gravação áudio desse mesmo enunciado.

**FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

*QR codes | YouTube | QuizSnack | Anmish*

**DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*A segunda sessão deste ciclo decorreu na tarde do mesmo dia, sendo que recorri à aula de Estudo Acompanhado para a implementar.*

*Mais uma vez, os alunos foram muito pontuais, não revelando qualquer desagrado por substituir uma aula de Estudo Acompanhado por uma de Inglês.*

*A quarta atividade estava já lançada, pelo que a li e expliquei. Tal como anteriormente, entreguei uma ficha com nova explicação detalhada das tarefas a realizar, onde constavam tutoriais para a criação dos QR Codes em <http://www.inigma.com/CreateBarcodes.html>.*

*A perspetiva da criação do seu próprio código gerou um grande interesse por parte dos alunos que se apressaram a redigir o seu enigma. Fui recebendo e publicando os códigos no blogue. A possibilidade de poder usar o telemóvel em contexto educativo causou-lhes algum espanto visto que o mesmo não é admitido em espaço de sala de aula.*

*O meu desapontamento foi, no entanto, grande quando verifiquei que os poucos alunos que tinham um telemóvel passível de ser utilizado no âmbito desta atividade tinham ficado sem bateria ao longo do dia... Tinha-os avisado com antecedência de que iriam ser necessário para aula... Assim, restaram os três telemóveis que eu própria tinha levado. Embora não em número ideal, teriam sido*

suficientes para os alunos descodificarem os enigmas dos colegas, caso se tivessem organizado colaborativamente, como sugerido, agrupando-se junto de um telemóvel para ler os textos em conjunto, regressando posteriormente ao lugar para tentar responder. Tal não aconteceu, gerando-se alguma controvérsia relativa à posse dos telemóveis, desviando-os do principal objetivo da tarefa. Por conseguinte, poucos alunos responderam aos enigmas dos colegas na aula, sendo que lhes disse para o fazer então depois, fora da sala de aula.

Mais tarde, ao ler cada código, verifiquei que, com toda a certeza, os alunos recorreram ao Google Tradutor para redigir o enigma, sendo evidente uma tradução à letra de Português para Inglês. Este procedimento, para além de desadequado, era totalmente desnecessário. Se devidamente concentrados, todos os alunos teriam conseguido redigir essa pequena frase, mesmo que para isso tivessem recorrido ao manual e/ ou ao caderno diário. A ânsia de participar na tarefa pode tê-los levado a optar por essa via.

A fraca participação dos alunos na atividade poderá ser explicada pelo facto de algumas frases estarem mesmo impercetíveis. Reescrevi-as, no espaço reservado aos cometários, esperando suscitar mais algumas participações, fora da sala de aula.

De seguida lancei a atividade 1.5: audição da música e respetivo exercício de compreensão oral. Os alunos estavam ansiosos por poder utilizar os seus auriculares no entanto foram muito pouco persistentes na realização da tarefa, acabando, grande parte, por desistir após a primeira audição. Este facto causou-me alguma estranheza uma vez que os exercícios desta natureza são bastante frequentes, estando esta mesma música no manual dos alunos, pelo que o grau de dificuldade não poderia ser considerado desadequado. Penso que o facto de a audição ter ocorrido num ambiente menos rígido e formal (os alunos estavam mais à vontade, não lhes tendo sido dadas tantas indicações ou advertências, uma vez que cada um ouvia a seu ritmo e as vezes que considerava necessárias) tornou mais evidente a falta de autonomia dos discentes, habituados a que cada passo lhes seja detalhadamente explicado, num ambiente onde o acompanhamento é maior.

Aquando da atividade 1.6, tive, ainda, oportunidade de verificar que o volume dos computadores estava demasiado baixo, dificultando um correto entendimento. Mais uma vez, a falta de autonomia dos alunos e/ou a sua fraca familiarização com meios informáticos não lhes permitiu resolver o problema, nem tão pouco identificá-lo uma vez que a única queixa era “Não estou a perceber nada disto!”

Por conseguinte, a ausência de corretas condições de audição também poderá estar na origem dos problemas de compreensão oral registados pelos alunos. Solicitei que o exercício fosse igualmente respondido em suporte papel para me facilitar o registo das respostas corretas.

*Encadeado nesta tarefa, surgiu a atividade 1.6: gravação áudio de um pequeno texto manifestando os seus gostos e preferências relativos às disciplinas escolares.*

*A presença da Lady Gaga, com a minha voz, que a título exemplificativo fora colocada, cativou de imediato o interesse dos alunos. A perspectiva de poder escolher um daqueles “bonecos” para trabalhar deixou-os entusiasmadíssimos.*

*Como habitualmente, entreguei uma ficha com nova explicação detalhada da tarefa a realizar, onde constava um tutorial para utilização da ferramenta Anmish. Tratando-se de uma 6.ª feira à tarde, o cansaço era algum, a concentração era pouca e a pressa de ir apanhar os autocarros era muita. Por conseguinte, somente oito alunos conseguiram realizar a tarefa durante a aula ficando os restantes de a realizar durante a aula de apoio pedagógico. No grupo dos alunos que realizaram a tarefa na aula, foi evidente a ansiedade de gravar, o que prejudicou a qualidade dos textos, pois os alunos teriam capacidades, e meios, para produzir enunciados mais completos e mais corretos. Foram, no entanto, informados de que poderiam posteriormente melhorar a sua atividade, em casa, o que ainda não se veio a concretizar. A falta de concentração da turma é notória no barulho de fundo das gravações áudio efetuadas na aula, denotando alguma falta de respeito para com os colegas que estavam a trabalhar.*

*De notar que alguns alunos alegaram não realizar a tarefa por não estar a perceber. O uso desta ferramenta implicava um pouquinho mais de concentração, no entanto quando explicava, esses alunos não estavam atentos e, quando entreguei as fichas, eles não as leram. Seguir os passos das imagens, parece igualmente ter sido tarefa árdua... sendo este o comentário do Afonso, um dos alunos mais desconcentrados: “Não percebo nada nos computadores! Só percebo de jogos!”*

*Pelo sucedido na realização das atividades 1.4 e 1.6 se pode concluir, até ao momento, que os alunos revelam grande entusiasmo pela realização das tarefas que lhe parecem apelativas, acabando por delas desistir ao mínimo obstáculo ou contrariedade, ficando evidente a sua falta de persistência e capacidade de resolução de problemas.*

#### **Aspetos a considerar:**

- alertar para o uso indevido do Google Tradutor;*
- explicar que, aquando dos exercício de compreensão oral, mesmo em situações menos formais, devem adotar os procedimentos habituais da aula, devendo fazer um esforço no sentido de se concentrar;*
- apelar para a necessidade de se criar um clima de trabalho favorável;*
- apelar para uma maior concentração e persistência nas atividades.*

**3.ª SESSÃO****06/03/2012**Hora: 15:35 – 17:05Sala: 12**SUMÁRIO:**

*Looking for specific information about Eton College using web resources.  
Interviewing a classmate to get information about my school.*

**MATERIAL:**

- portáteis

**OBJETIVO:**

- procurar informação específica sobre Eton College;
- entrevistar um colega de modo a obter a informação em falta sobre a própria escola.

**FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

Websites | Go!Animate

**DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*Com o intuito de rentabilizar o tempo da aula, dirigi-me para a sala com antecedência de modo a instalar e ligar os computadores portáteis, verificando problemas em dois computadores.*

*Mais uma vez, os alunos primaram pela sua pontualidade. Foram sensibilizados para a necessidade de maior concentração e silêncio durante a realização das atividades de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos trabalhos a realizar.*

*Foi possível mudar a aluna que ficara num dos computadores com problemas para outro uma vez que estava a faltar um colega. Pedi ao aluno que calhou com o outro computador com problemas que fechasse o blogue, uma vez que o mesmo estava já muito “pesado” interferindo com o desempenho da máquina.*

*Lancei a atividade 1.7, à qual se seguiu uma explicação e a posterior entrega da ficha de trabalho com todos os detalhes em português, bem como do tutorial para o uso de Bitly. Explorada igualmente a informação, disponibilizada online através de hiperligação no exercício, “Websites Evaluation”. Dei 10 minutos para a realização da pesquisa sendo que as respostas deveriam ser enviadas através do espaço reservado aos comentários. Os alunos que se confrontaram com dificuldades ao iniciar sessão no blogue enviaram-me as suas respostas por email sendo que as colocou posteriormente no devido espaço. Desde logo foram evidentes as dificuldades que alguns evidenciavam na pesquisa, não sabendo como iniciar essa tarefa. Terminado o tempo, metade dos alunos presentes não*

*tinha obtido qualquer resultado, enquanto o Natanael encontrara a quase totalidade das informações solicitadas. Três alunos não fizeram uso do Bitly. Foi visível o esforço realizado por alguns no sentido de concretizar a tarefa bem como o sentimento de impotência dos restantes. Não me foi possível verificar se a dificuldade tinha a ver com a ausência de competências relativas à pesquisa da informação ou com falta de competência ao nível da compreensão escrita em Língua Inglesa. Esclarecer este ponto deverá ser um dos aspetos a ter em conta aquando da realização do questionário final de ciclo.*

*Terminada a tarefa, pedi a todos que fechassem os blogues.*

*Tratando-se a atividade 1.8 de um trabalho de pares, projetei no quadro a constituição dos grupos, bem como a indicação dos lugares a ocupar por cada um. Como estava a faltar um elemento, um aluno encontrava-se sem par pelo que o segundo melhor elemento do grupo constituído por três foi acompanhar o colega. Os lugares foram previamente estudados de modo a conseguir algum distanciamento entre os grupos, numa tentativa de se favorecer as condições de gravação. Os alunos foram agrupados tendo em consideração as suas competências em Língua Inglesa bem como a proficiência, até então evidenciada, para lidar as ferramentas com que trabalháramos. A criação de pares com alunos de grupo de nível diferente visou ir ao encontro da teoria da área de desenvolvimento potencial de Vygotsky (1991).*

*A atividade proposta (inquirir o colegas sobre um ponto em falta na sua ficha) era já conhecida dos alunos, constituindo novidade o facto dessa “entrevista” ser gravada.*

*Os alunos assistiram ao exemplo do que se pretendia que realizassem, sendo posteriormente entregue a explicação da atividade, em português, em formato de papel bem como do tutorial para utilização de Go!Animate.*

*Os alunos manifestaram agrado pela tarefa e preocupação com a qualidade das gravações estando constantemente a pedir aos colegas que se calassem, pois eles iriam gravar...*

*Um grupo teve de abandonar o seu portátil, que tinha “bloqueado”, e passar para outro. O desempenho das máquinas esteve na origem de um compasso de espera algo considerável sempre que se aguardava gravação e sempre que a mesma era processada. Este aspeto, aliado a alguma falta de coordenação dos alunos no sentido de melhor rentabilizar as “falas”, bem como à falta de familiarização com a ferramenta, estiveram na origem de algum atraso na concretização da tarefa. Por conseguinte, optei por adiar a atividade 1.9, também prevista para esta sessão, de modo a permitir a conclusão desta. Dadas as circunstâncias, a atividade 1.8 demorou cerca de 60 minutos, muito para além do que tinha previsto.*



*Um do grupo que registou um maior atraso, acabando por apresentar um trabalho mais fraco, era constituído por um aluno que não efetuara o seu registo prévio em Go!Animate, como solicitado, e outro que se esquecera da sua password.*

*Mais uma vez os alunos não liam os tutoriais entregues, nem olhavam para as imagens onde cada passo era devidamente ilustrado e numerado, optando por, de imediato, pedir-me ajuda, vindo ao de cima a sua falta de autonomia e de capacidade de resolução de problemas.*

#### **Aspetos a considerar:**

- *facultar algumas orientações no que concerne técnicas de pesquisa;*
- *apelar para uma leitura mais cuidada dos tutoriais.*

#### **4.ª SESSÃO**

**Hora:** 10:20 – 11:50

**09/03/2012**

**Sala:** 5

#### **SUMÁRIO:**

*Describing my school – oral production.  
Describing my ideal school.  
Expressing personal opinions.  
Collaborative writing on the topic using WikiSpaces.*

#### **MATERIAL:**

- *portáteis*

#### **OBJETIVO:**

- *usar a informação recolhida na atividade 1.8 para realizar um slidecast descrevendo a escola;*
- *expressar opinião pessoal em relação ao que seria a sua escola ideal;*
- *realizar um exercício de escrita partilhada com as ideias anteriormente recolhidas;*
- *indicar a última tarefa do ciclo: preparar um tema/ atividade dentro da unidade “At School”, a realizar individualmente ou em grupo, escolhendo, de entre as ferramentas web utilizadas neste ciclo, a que melhor se adequa à finalidade pretendida.*

#### **FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

*SlideSnack | WallWisher | WikiSpaces*

#### **DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*Como habitualmente, dirigi-me à sala durante o intervalo no sentido de instalar e*

*ligar os portáteis detetando, desde logo, problemas em muitos deles.*

*Não sendo esta a sala habitual da turma, tendo havido necessidade de mudança devido à realização de uma prova de aferição, a instalação dos alunos na sala demorou mais do que o habitual.*

*Uma vez instalados, pedi-lhes que não abrissem o blogue (já muito pesado e interferindo com o desempenho das máquinas), uma vez que o mesmo não seria necessário para a execução da atividade. Projetei e expliquei a atividade 1.9, que por falta de tempo não se realizou na aula anterior, sendo mostrado o slidecast sobre Eton, a título exemplificativo. Pedi a cada aluno que se juntasse ao par com quem trabalhara na última aula, tendo o cuidado de escolher o computador que se encontrasse em melhores condições. Entreguei a ficha com explicação da tarefa a realizar, em português, onde constavam igualmente tutoriais detalhado para o uso da ferramenta SlideSnack.*

*A esmagadora maioria dos alunos não realizara uma das tarefas solicitadas com uma semana de antecedência, a de tirar fotografias aos diferentes locais da escola, material já necessário para a aula anterior, pelo que lhes enviei as que eu própria tinha tirado. Os problemas começaram de imediato uma vez que poucos alunos sabiam como fazer download das fotos recebidas e arquivá-las em pasta apropriada. O incumprimento dessa requisito, que fazia parte do guião de tarefas a cumprir para a aula seguinte (entregue com uma semana de antecedência, como já foi referido), atrasou significativamente o normal desenvolvimento da atividade. A existência de alunos que não tinham efetuado o seu registo na aplicação, como previamente solicitado, contribuiu para agravar o atraso já registado.*

*Registei assim, com alguma inquietação e desagrado, a ligeireza com que os discentes encararam este tipo de trabalho de casa. Ao facultar-lhe todos os elementos com antecedência, pensei que lhes despertasse alguma curiosidade e eles tentassem experimentar as ferramentas, chegando a recear que uma maior autonomia e segurança pudessem acabar por interferir com as instruções dadas na aula e o tempo de execução das tarefas. Tal não se veio a verificar.*

*Os alunos foram construindo as suas apresentações, mas, mais uma vez, por falta de atenção aos tutoriais, as fotos inseridas nem sempre ficaram pela ordem desejada. Reparei que a preparação do texto a gravar não estava a ser feita com o acompanhamento do manual (como solicitado na ficha de trabalho entregue, com indicação da página a seguir – um texto abordado na aula), nem tão pouco estavam presentes todas as fichas da aula anterior, com os dados relativos à própria escola. Por conseguinte, os textos que eu ia ouvindo correspondiam a uma improvisação de momento que teve como resultado a obtenção de textos com bastantes incorreções. Os discentes foram alertados para esse facto mas poucos alteraram a sua postura.*



Começaram a realizar as gravações áudios sendo que, por muito que repetissem a tarefa e fossem alertados para a necessidade de seguir cada passos “à risca”, seis grupos depararam-se sempre com as mesmas mensagens: “Bad request”, “Error while trying to save your record” ou “You have to record first”. Como o tempo para a execução da tarefa já ia longo, sendo bastantes os grupos com problemas, dificultando um apoio mais individualizado, e estando os computadores sobrando com limitações visíveis, optei por lhes pedir para dar a atividade por concluída. Dois grupos concluíram a tarefa dentro do tempo previsto: o grupo da Ana e o grupo do Bruno - dois alunos que têm evidenciado maior proficiência nos meios informáticos e maior concentração e calma na execução das tarefas. Assim, tenho alguma dificuldade em acreditar que os melhores computadores tenham calhado a esses dois grupos, e suspeito, até pelas mensagens obtidas, que os restantes alunos não seguiram de modo rigoroso todas as etapas. Uma das mensagens (“You have to record first”) também se pode ter ficado a dever ao facto do volume do microfone estar desajustado, problema que os alunos não souberam, no entanto, resolver. Oportunamente, irei tentar verificar a origem do problema não tendo sido possível fazê-lo durante a aula para não comprometer a realização das atividades seguintes.

A atividade 1.10 foi explicada e acompanhada de respetiva ficha em português. Os alunos foram muito rápidos na execução desta tarefa, sendo que todos manifestaram a sua opinião em relação à sua escola ideal através do post “colado” no WallWisher.

Seguiu-se o exercício de escrita partilhada, atividade 1.11, a realizar em WikiSpaces, sendo que o mesmo tinha já alguns pontos que poderiam auxiliar a uma redação coerente do texto. Projetei o mural do WallWisher onde os alunos, dando uma vista de olhos nos posts presentes, identificaram o que poderia servir para iniciar a composição. Eu corrigia-o em post partilhado por baixo. A página “Our Ideal School”, em WikiSpaces, estava aberta em paralelo colando-se lá a informação. Apelo à participação dos alunos no sentido de corrigir os posts e articular ideias; explicando-lhes a necessidade de evitar repetições e usar conjunções, fui escrevendo a composição em WikiSpaces. Por opção, não coloquei os alunos a realizar a tarefa de modo autónomo e individual por 3 motivos: 1) os alunos já sabiam como participar num wiki; 2) o facto de a composição estar numa única página limitava o seu acesso a um aluno de cada vez, o que prolongaria a atividade por demasiado tempo; 3) a tarefa de corrigir e articular devidamente ideias, de modo autónomo e individual, poderia ser demasiado exigente para a maioria dos alunos desta turma, pelo que optei por lhes dar um maior acompanhamento na realização da tarefa, até porque este seria o seu primeiro exercício de escrita partilhada.

Todos pareceram bastante satisfeitos pelo facto de a sua ideia constar da composição.

*Por fim, apresentei a última tarefa do ciclo, sendo a mesma acompanhada da respetiva ficha explicativa em português. Houve lugar a algumas questões: “Podemos mesmo ficar com quem quisermos?”. Alertei-os para a necessidade de escolherem alguém com quem lhes fosse viável trabalhar graças, por exemplo, à proximidade de residências. Foram ainda advertidos para a necessidade de seleccionar a ferramenta web mais adequada aos objetivos de cada trabalho e aos recursos de que cada um dispõe.*

*Destaquei a minha total disponibilidade para os ajudar ou aconselhar sendo que iria recolher os projetos com a indicação dos elementos de cada grupo, ideia/atividade a desenvolver, ferramenta web utilizada já na próxima aula.*

#### **Aspetos a considerar:**

- usar o exemplo da atividade 1.9 para apelar para a necessidade de cumprir com todas as tarefas solicitadas;*
- alertar para a necessidade de ler cuidadosamente os tutoriais e executar rigorosamente todos os passos lá descritos;*
- apelar para um maior responsabilidade na execução das tarefas.*

### **ATIVIDADE 1. 12 – TRABALHO DE PROJETO**

**23/03/2012**

#### **BALANÇO DA ATIVIDADE:**

*Na aula seguinte, fiz circular uma grelha para que cada aluno registasse o seu grupo de trabalho, atividade a realizar e ferramenta web a utilizar. Foi evidente que os alunos ainda não se tinham organizado, nem pensado nas tarefas a realizar, aproveitando o espaço da aula para o fazer. Reiterei as advertências no que concerne a escolha dos elementos do grupo bem como da necessidade de escolher uma ferramenta web adequada aos recursos e objetivos de cada um.*

*Ao longo das duas semanas, não fui solicitada senão por um grupo, no sentido de facultar um computador portátil da escola para efetuarem a sua gravação áudio.*

*Dos oito grupos que se constituíram, dois não entregaram o trabalho que se tinham proposto fazer e um aluno não colaborou com o colega, acabando o mesmo por realizar o trabalho sozinho. Um dos grupos alegou, no dia da entrega, que nenhum elemento do grupo possuía computador que lhes permitisse efetuar gravações áudio. Sendo esse o caso, foi-lhes dito que deveriam ter escolhido outra ferramenta web, e que ainda o poderiam fazer e entregar o trabalho dois dias mais tarde. Tal não veio a acontecer.*

*Na véspera da entrega, um aluno recorreu a Meebo Me para confirmar a receção do seu trabalho.*

**DIÁRIO DA INVESTIGADORA****PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:***A web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês***ESCOLA:** ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ**DISCIPLINA:** INGLÊS**ANO:** 6.º**UNIDADE TEMÁTICA:** AROUND TOWN**ANO LETIVO:** 2011/2012**CICLO:** 2.º**DATA:** de 04/05/2012 a 08/05/2012**Nº DE SESSÕES:** 3 (de 90')**PLANIFICAÇÃO DO CICLO:**

*De acordo com os aspetos a melhorar detetados no final do último ciclo de investigação irão ser tomadas as seguintes medidas:*

- ♦ *criar condições para que cada aluno consiga adequar o trabalho ao seu ritmo e capacidades, numa tentativa de se atenuar as assimetrias verificadas em termos de competências linguísticas e do domínio das ferramentas web, a saber: i) solicitar um maior trabalho de preparação das atividades a realizar, nomeadamente fora do espaço de sala de aula; ii) complementar os tutoriais de apoio à utilização das ferramentas, entregues em formato papel, com vídeos de apoio facultados antes da realização das atividades;*
- ♦ *limitar a duas o número de ferramentas web a utilizar em cada sessão de 90 minutos;*
- ♦ *recorrer com maior frequência a meios informáticos para a execução de tarefas;*
- ♦ *sempre que possível, tentar integrar as atividades web ao longo da leção dos conteúdos, e não na fase das revisões, de modo a evitar problemas na rememoração dos conteúdos;*
- ♦ *delimitar previamente o tempo de execução de cada atividade;*
- ♦ *implementar atividades que apelem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos;*
- ♦ *continuar a implementar atividades de par recorrendo a alunos de grupo de nível diferente, visando ir ao encontro da teoria da área de desenvolvimento potencial de Vygotsky (1991) numa tentativa de envolver e motivar os alunos com maiores dificuldades;*
- ♦ *continuar a solicitar a inscrição prévia nas ferramentas web a utilizar na sessão seguinte.*

**1.ª SESSÃO****Hora:** 10:20 – 11:50**04/05/2012****Sala:** 12**SUMÁRIO:**

*“Shops and Public Buildings” – revising vocabulary and making a slidecast.  
A dialogue at a shop – making a short movie online using Xtranormal.*

**MATERIAL:**

*portáteis | auriculares*

**OBJETIVO:**

- gravação áudio da descrição dos locais elencados num PowerPoint;
- realização de um filme retratando um diálogo numa loja.

**FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

*SlideSnack | Xtranormal*

*A primeira atividade desta sessão estava planeada para o dia 20 de abril, numa tentativa de integrar as atividades web ao longo da lecionação dos conteúdos, e não na fase das revisões, de modo a evitar os problemas de rememoração de conteúdos verificados no ciclo anterior. No entanto, tal não foi possível devido a uma avaria na ligação à internet da escola que se veio a prolongar por uma semana. Por conseguinte, inviabilizada esta estratégia, foi tomada a decisão de adiar a investigação de novo para a fase da revisão da unidade.*

**DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*Depois de introduzir o vocabulário relativo à unidade temática em estudo, “Shops and Public Buildings”, solicitei aos alunos que, fora do espaço de sala de aula, efetuassem uma listagem dos vocábulos, acompanhados da respetiva ilustração e descrição / definição. O trabalho, a realizar em PowerPoint, deveria ser-me enviado por email, de modo a poder ser devidamente corrigido. Os alunos convertê-lo-iam para PDF e criariam uma apresentação online com recurso ao programa SlideSnack, já explorado no ciclo anterior. Foi explicado que este trabalho teria como objetivo a criação de um slidecast. Foi-lhes facultado, e posteriormente enviado por email, o link para o vídeo de apoio à realização das duas fases da atividade: a criação da apresentação online e do slidecast, com recurso à ferramenta SlideSnack.*

*A Inês M. recorreu a Meebo Me para me pedir para lhe enviar de novo o seu PowerPoint corrigido uma vez que o perdera.*

*Dos dezassete alunos da turma, onze realizaram a tarefa, sendo que o Rodrigo, aluno com mais dificuldades, apresentou um trabalho muito incompleto, acabando por não o completar apesar da disponibilidade que manifestei para o auxiliar e do exemplo apresentado no primeiro slide.*

*Destes onze alunos, sete realizaram o slidecast, por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula e antes da sessão, sendo que seis enviaram por email, com antecedência, os elementos necessários à publicação do seu trabalho.*

*Por conseguinte, na primeira parte da sessão, somente cinco alunos estavam a trabalhar na primeira atividade, a criação de um slidecast com base no*

*PowerPoint realizado.*

*Os seis alunos que não realizaram o PowerPoint, o Afonso, o André, o David, o José Carlos, o Ricardo e o Luís, aproveitaram o tempo e os recursos para efetuar a outra tarefa de preparação para a atividade seguinte, com recurso a Google Docs, que também não tinham realizado.*

*Os seis alunos que já tinham realizado o slidecast, a Ana, o José Maria, o Tiago, o Bruno, o Daniel e o Natanael, também já haviam realizado as tarefas de preparação para a atividade seguinte pelo que ficaram disponíveis para circular pela sala e apoiar os colegas que necessitavam de ajuda numa ou noutra atividade.*

*Antes de iniciar as atividades, os alunos foram sensibilizados para a necessidade de se criar condições adequadas a um bom clima de trabalho, nomeadamente no que concerne as condições satisfatórias à realização de gravações áudio.*

*Distribuídas as tarefas, bem como os tutoriais de apoio à utilização da ferramenta em suporte papel, em Português, onde constava igualmente o link para a visualização do vídeo de apoio, os alunos começaram a trabalhar.*

*Foi visível o empenho na realização das tarefas de preparação para a atividade seguinte por parte dos alunos que a não haviam realizado, receando que o seu incumprimento inviabilizasse a sua participação na sessão.*

*Foi bastante benéfico existirem alunos disponíveis para apoiar os colegas uma vez que estive bastante tempo com o Rodrigo (que apresentara o PowerPoint muito incompleto) visto que ainda não se tinha inscrito em SnackTools.com, não sabia como fazê-lo, nem tão pouco sabia utilizar a ferramenta ou manifestava autonomia para ler e seguir as instruções. Nunca teve a iniciativa de tentar avançar sozinho, esperando sempre passivamente por ajuda. Foi ainda notório o pouco à vontade do aluno a escrever no computador, procurando demoradamente cada letras, em especial caracteres especiais como o @... À dificuldade no domínio das tecnologias evidenciada por este aluno veio aliar-se um problema de software que fez com que ele demorasse toda a sessão com esta atividade. Os problemas com o software foram igualmente sentidos pela Inês C. que teve de repetir o seu trabalho depois de concluída a segunda atividade.*

*A Mariana, a quem só faltava enviar os elementos para a publicação do seu trabalho, teve dificuldade em encontrá-lo e também me pediu ajuda.*

*A Inês C. deparou-se sempre com inúmeras dificuldades, nomeadamente nos passos relativos à gravação, contando com o apoio sistemático de uma colega, enquanto a outra aluna a realizar o slidecast não registou problemas de maior.*

*O José Carlos realizou a apresentação online mais tarde, na aula de apoio pedagógico acrescido de Inglês.*

*A mudança do Google Docs para o Google Drive, depois da criação dos tutoriais,*

*também veio criar alguns problemas, tanto aos alunos que estavam a realizar a tarefa como aos que estavam a ajudar, que repetiam “Não está como nas folhas!”. Tive de ajudá-los a começar sendo que depois, não existindo mais alterações, não se registaram dificuldades. Um aluno não conseguiu partilhar o documento por introduzir o endereço de email incorretamente.*

*Pelas 10:45, deu-se início à atividade 2.2: a realização de um pequeno filme com recurso à ferramenta Xtranormal. Os alunos tiveram uma hora para concretizar a tarefa.*

*Para a realização desta atividade, em espaço de sala de aula e aquando da leção do respetivo conteúdo, foi solicitado que, em pares, redigissem um pequeno diálogo, entre vendedor e cliente, numa loja à sua escolha. Para a constituição dos pares recorri, de novo, a alunos de grupo de nível diferente, numa tentativa de ir ao encontro da teoria da área de desenvolvimento potencial de Vygotsky (1991). Um elemento do grupo ficou responsável por criar um documento no Google Docs e o partilhar comigo para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas. Nessa aula foram entregues os habituais tutoriais de apoio à utilização da ferramenta em suporte papel, em Português, onde constava igualmente o link para a visualização do vídeo de apoio. Posteriormente inquiridos sobre a utilização da ferramenta, os alunos referiram não terem tido dificuldade ou problemas na sua utilização.*

*Antes da sessão, pedi-lhes que se inscrevessem em Xtranormal na ferramenta, sendo-lhes facultado por email o link para um vídeo de apoio para a inscrição bem como para a utilização da ferramenta. Nesse mesmo dia, a Ana recorreu a Meebo Me para me perguntar se já tinha enviado as indicações para a inscrição. Nem todos os alunos realizaram a sua inscrição e outros esqueceram-se de aceder ao link de confirmação. Geraram-se alguns desentendimentos, com direito a emburramentos, no que concerne qual dos dois users escolher para aceder ao programa, quais as personagens ou cenas a utilizar. No entanto, decorridos alguns minutos, foi possível a todos os grupos começar a trabalhar.*

*Os alunos manifestaram grande interesse pela ferramenta, demorando-se na sua exploração, nomeadamente nos sons, sendo necessário orientá-los no sentido de melhor gerirem o seu tempo. Pelas reações e dúvidas colocadas (“E agora? O que é que eu faço?”), não pareceu que tivessem recorrido ao vídeo de apoio para a utilização da ferramenta. Os tutoriais em suporte papel continuaram a não ser consultados pela maioria dos alunos e, durante a aula, nenhum aluno visualizou esse vídeo, preferindo explorar o programa clicando “aqui e acolá”. Numa dessas explorações, o grupo do Afonso, Rodrigo e José Carlos acabou por perder o trabalho já realizado, ficando muito aborrecido, e vendo-se obrigado a começar tudo de novo. Os trabalhos já iam adiantados quando se começaram a verificar falhas de ligação à internet que impediam alguns de visualizar os efeitos e outros de gravar o seu trabalho. Durante a aula, somente um grupo conseguiu entregar o*



*filme, optando por prescindir de “grandes efeitos”. Dois dos grupos que conseguiram gravar o trabalho enviaram-no quando chegaram a casa. Os restantes optaram por tentar melhorar o produto final ou acabaram por perder o que já tinham realizado. Em ambas as situações, todos se comprometeram a concluir os trabalhos, fazendo, por exemplo, uso da aula de apoio pedagógico acrescido de Inglês, apesar de não estarem inscritos.*

*Com exceção do grupo do Afonso, Rodrigo e José Carlos, todos acabaram por entregar os trabalhos.*

## **2.ª SESSÃO**

**Hora:** 13:50 – 15:20

**04/05/2012**

**Sala:** 12

### **SUMÁRIO:**

*Recording directions on a map using Vocaroo.*

*Wh. Questions and the Past Simple of the verb To Be – oral interaction and recording with Go!Animate.*

### **MATERIAL:**

*Portáteis | auriculares*

### **OBJETIVO:**

- gravação áudio das direções a seguir num mapa;
- formulação, e gravação áudio, de perguntas e respostas com vista à obtenção de informação específica.

### **FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

*Vocaroo | Go!Animate*

### **DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*A segunda sessão deste ciclo decorreu na tarde do mesmo dia, recorrendo-se à aula de Estudo Acompanhado para a implementar.*

*Os alunos foram muito pontuais, não revelando qualquer desagrado por substituir o Estudo Acompanhado por uma aula de Inglês.*

*Para a realização da atividade 2.3, em espaço de sala de aula e aquando da leção do respetivo conteúdo, foi solicitado que redigissem as instruções a seguir num mapa para que, posteriormente, os colegas pudessem tentar descobrir de que local se tratava. O texto deveria ser partilhado comigo em Google Docs para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas. Os sete alunos que não tinham realizado esta atividade de preparação com a devida antecedência fizeram-no durante a manhã, enquanto os colegas realizavam o slidecast (atividade que também não tinham preparado), pelo que, durante a hora de*

*almoço, tive possibilidade de lhes corrigir o trabalho, o que lhes permitiu participar na atividade. A Ana, o Bruno e o José Maria realizaram a gravação, por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula e antes da sessão, enviando por email todos os elementos necessários à publicação do seu trabalho. Estes alunos ficaram disponíveis para circular pela sala e apoiar os colegas que necessitavam de ajuda. Entregues os tutoriais de apoio à utilização da ferramenta em formato papel, em Português, onde constava igualmente o link para a visualização do vídeo de apoio, link que lhes enviara por email antes da sessão. A atividade decorreu sem grandes dificuldades mas sempre num clima de algum alvoroço onde era notório a falta de consideração por quem estava a gravar. Uns reclamavam do barulho alheio, fazendo mais barulho ainda; outros faziam questão de anunciar bem alto a conclusão do seu trabalho.*

*Todos os alunos concluíram a atividade dentro dos 15 minutos previstos enviando os elementos necessários à publicação do trabalho. No entanto, sete alunos não foram capazes de enviar o ficheiro em formato MP3 e optaram por enviar o link. A Inês M., que já havia perdido o PowerPoint anteriormente, pediu ajuda para anexar o ficheiro em MP3 ao email uma vez que não o encontrava. Constatei que a aluna não seleciona a pasta onde deve guardar os documentos, optando pela primeira que lhe aparece, sem prestar atenção ao local, dificultando-lhe, posteriormente, a tarefa de encontrar os documentos.*

*Foi mostrado aos alunos o glog onde iriam ser agregadas as gravações para a realização da atividade 2.4, a levar a cabo como tarefa de extensão educativa.*

*Como trabalho de casa, cada aluno deveria aceder ao glog e ouvir a gravação de todos os colegas, registando no blogue, no espaço reservado aos comentários, o local por eles indicado no mapa. Foi lembrado que os alunos poderiam recorrer ao espaço escolar, pois a escola dispunha de todos os recursos necessários à concretização da atividade. Ao longo da realização da tarefa, eu iria ativar a opção “Moderação de comentários” no sentido de evitar de cada um deles tivesse acesso à resposta dos colegas.*

*Pelas 14:15 deu-se início à atividade 2.5, pelo que os alunos tiveram mais de uma hora para a levar a cabo. A atividade estava publicada, sendo devidamente explicada, embora os alunos estivessem já bastante familiarizados com este tipo de tarefa e com a ferramenta a utilizar, o Go!Animate. O nome de uma rua do mapa com o qual os alunos estavam a trabalhar estabeleceu a ligação entre as duas atividades. Nesta atividade de pares, cada aluno dispunha de uma ficha lacunar com informações sobre Marie Curie e os Irmãos Lumière sendo-lhes necessário formular questões ao colega para completar a ficha de que dispunham. Com esta atividade pretendia-se rever a Past Simple do auxiliar To Be, os pronomes interrogativos, os possessivos e também treinar a expressão oral.*

*Foram entregues os tutoriais de apoio à utilização da ferramenta em suporte papel, em Português, não se julgando necessário disponibilizar qualquer vídeo de*



*apoio à utilização da ferramenta uma vez que os alunos já estavam familiarizado com a mesma aquando do 1.º ciclo de investigação.*

*O facto da página inicial do Go!Animate ter sofrido algumas alterações desde a última utilização, e desde a realização dos tutoriais de que os alunos dispunham, criou alguma dificuldade inicial. Mais uma vez se ouvia “Isto não está igual!”, “Isto não está como na folha!” ou “Como é que eu faço?” Tive de acabar por explicar a praticamente todos onde clicar para iniciar a tarefa. Desde logo se fizeram sentir algumas dificuldades na gestão do número de falas, uma vez que a versão grátis do programa só permite 10 interações. Expliquei-lhes como proceder: 1) juntar as perguntas do “onde” e “quando” (“When and where was she born?”) 2) depois de responder, o aluno deveria formular a sua pergunta sendo que o aluno B (o de grupo de nível inferior) acabaria sempre por repetir a pergunta formulada pelo aluno A (o de grupo de nível superior). Verificando que se continuavam a registar algumas dificuldades nesta gestão das falas, optei por lhes solicitar que se focassem numa única coluna: a da Marie Curie ou a dos Irmãos Lumière. Mais tarde começaram a verificar-se problemas em alguns computadores onde não era possível efetuar a gravação áudio. Um grupo teve de imediato a ideia de escolher a opção “text to speech” que os grupos em dificuldade adotaram.*

*Todos concluíram a tarefa em espaço de sala de aula sendo que dois grupos ainda precisaram de alguns minutos do intervalo.*

*Registei com interesse o seguinte comentário do Daniel depois de ter consultado a nuvem de tags ordenada por frequência de incidência: “A Ana é que vai à frente!”. Tal observação permitiu concluir que o elemento introduzido para promover a motivação e a participação estava a cumprir o seu propósito.*

*Mais tarde, ao verificar os trabalhos, constatei que o grupo do Afonso, Rodrigo e José Carlos fugira ao tema entrevistando o colega relativamente aos seus dados pessoais. Conclui-se que estes alunos estiveram totalmente alheados do espaço de sala de aula, não olhando para a ficha que lhes foi entregue nem fazendo caso das explicações dadas ou dos problemas suscitados pelos colegas.*

*Nos dias seguintes, Meebo Me foi utilizado por dois alunos para esclarecer dúvidas e solicitar apoio no âmbito da atividade 2.4. O Natanael, que apoiara os colegas na realização da gravação áudio, queria saber se também registava as respostas dos colegas que ajudara, uma vez que já sabia de que locais se tratava. A Inês M. precisou de apoio para inserir o seu comentário.*

#### **Aspetos a considerar:**

- redobrar as recomendações relativas à necessidade de se criar um clima de trabalho favorável;*
- redobrar as recomendações relativas à necessidade de se prestar atenção às tarefas solicitadas.*

**3.ª SESSÃO****Hora:** 15:35 – 17:05**08/05/2012****Sala:** 12**SUMÁRIO:***Using the web to research on famous inventors.**Writing a short biography on them using Dipity.***MATERIAL:***Portáteis | auriculares***OBJETIVO:**

- *realizar uma pesquisa sobre determinados inventores com vista ao preenchimento de uma tabela em Google Docs;*
- *redigir um pequeno texto biográfico com a informação recolhida, ilustrando-o com uma imagem e um vídeo.*

**FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:***Blogue | Google Docs | websites | YouTube | Bitly | Dipity***DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*A aula começou com a indicação de que já estava disponível no blogue o trabalho de casa realizado no âmbito da atividade 2.4 bem como a respetiva correção. O Afonso, o André, o David, o Ricardo, o Luís e o Rodrigo não realizaram o exercício de audição sendo passado um pequeno inquérito no sentido de perceber o motivo. À questão “Indica o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) não realizaste a atividade de audição” foram dadas as seguintes respostas:*

- *“Porque não consegui fazer.” (não explicitando o motivo);*
- *“Falta de ligação à internet em casa.”;*
- *“Falta de meios informáticos”;*
- *“Não tinha microfone e computador e internet”;*
- *“Porque esqueci-me”;*
- *“Não consigo porque o meu computador está estragado e na escola não tenho tempo”.*

*A terceira sessão deste ciclo deveria ter ocorrido logo de seguida no entanto optei por não a implementar pelos seguintes motivos:*

- ◆ *a internet esteve muito instável durante todo o dia, sendo frequentes e prolongados os momentos de falha de ligação;*
- ◆ *o site Dipity tem apresentado grande lentidão, tornando cada passo muito moroso, nomeadamente o log in e upload das imagens.*

*Na impossibilidade de adiar a sessão devido a constrangimentos de tempo, optei por explicar cada tarefa detalhadamente, entregando os habituais tutoriais de*

*apoio à utilização da ferramenta em suporte papel, em Português, onde constava igualmente o link para a visualização do vídeo de apoio à utilização de Dipity, link que enviara por email antes da sessão, indicando as tarefas como trabalho de casa.*

*O tema “Inventores famosos” fazia a ligação entre as atividades 2.5 e 2.6. Devido à faixa etária do público-alvo, e no sentido de evitar repetições, optei por atribuir, aleatoriamente, um inventor a cada aluno em vez de lhes pedir para escolher um. Deveriam levar a cabo uma pesquisa que lhes permitisse preencher uma tabela em Google Docs onde lhes solicitava a data e local de nascimento da individualidade, a nacionalidade, a profissão e o motivo pelo qual se tornaram conhecidos. Pedia-lhes ainda que indicassem a fonte utilizada com recurso a Bitly. No início no período, tinha partilhado com eles um site (<http://www.eduplace.com/kids/usingweb/g6-8.html>) que dava algumas dicas de pesquisa na internet. Este link foi adicionado ao post da atividade bem como a ficha “Websites Evaluation”, já utilizada.*

*Com base na informação recolhida, os alunos deveriam redigir uma pequena biografia da personagem a integrar a timeline criada em Dipity onde já constavam, a título de exemplo, os inventores trabalhados na aula: Marie Curie e os Irmãos Lumière. Os alunos deveriam recolher uma imagem bem como um filme que ilustrasse o texto.*

*O Afonso, o David, o Ricardo e o Luís não realizaram a pesquisa. Destes, três não executaram a tarefa em Dipity e o André, que tinha realizado a pesquisa, mas não redigiu o texto. O David, que não tinha realizado a pesquisa, copiou integralmente todo o texto da sua fonte. A Inês M. escolheu um vídeo em Português. O Tiago escolheu uma fotografia e um vídeo contemporâneo para ilustrar um inventor nascido em 1888...*

*Passado um pequeno inquérito no sentido de monitorizar as atividades realizadas em casa concluindo que, no que concerne a atividade 2.6, dos treze alunos que realizaram a tarefa, dois tiveram dificuldade em encontrar os dados pedidos; dois em compreender a informação obtida; nenhum aluno teve dificuldade em utilizar o Google Docs; um aluno refere dificuldade em utilizar o Bitly; um refere problemas com o Google Docs; um assinala problemas de ligação à internet; quatro alunos indicam terem sentido necessidade de pedir ajuda, sendo que dois deles referem terem recorrido respetivamente à irmã e a mim.*

*No que concerne a atividade 2.7, dos treze alunos que realizaram a tarefa, um refere dificuldade em redigir o texto sobre o inventor; um aluno indica ter tido dificuldade em encontrar uma imagem; nenhum aluno assinala ter tido dificuldade em guardar a imagem no seu computador; quatro referem terem tido dificuldade em encontrar um filme; três alunos indicam dificuldade na inscrição em Dipity; três assinalam dificuldade em utilizar a ferramenta; três em fazer upload da imagem; um aluno refere problemas de ligação à internet; quatro assinalam problemas com o site Dipity, sendo que um indica que não conseguia entrar e*

*outro que não consegue aceder ao site no computador que utiliza em casa; três alunos sentiram necessidade de pedir ajuda, sendo que um deles refere ter recorrido a mim.*

*Três discentes teceram as seguintes considerações no espaço reservado a observações e comentários:*

- *“ O site do Dipity no meu computador estava rápido. Não tive problemas.”;*
- *“Gostei das atividades propostas.”;*
- *“Foi uma atividade engraçada, fiquei a saber mais do inventor, mas tive alguns problemas.”.*

*Os alunos que não realizaram as atividades foram igualmente inquiridos.*

*À questão “Indica o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) não realizaste a atividade de pesquisa” (Atividade 2.6) foram dadas as seguintes respostas:*

- *“Falta de internet em casa.”;*
- *“Falta de ligação à internet em casa.”;*
- *“Não tinha computador e internet.”;*
- *“Não consigo comentar.”.*

*A resposta dada pelo último aluno revela total desconhecimento da atividade a realizar.*

*À questão “Indica o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) não realizaste a atividade de redação da biografia sobre o inventor, com recurso ao Dipity” (Atividade 2.7) foram dadas as seguintes respostas:*

- *“Falta de internet em casa.”;*
- *“Estava sem internet.”;*
- *“Não tinha computador e internet.”;*
- *“Porque não consigo fazer.”.*

*Por fim, indiquei o trabalho de projeto, a última tarefa do ciclo. Mais uma vez, alertei os alunos para o cuidado a ter na escolha dos elementos do grupo, uma vez que, no ciclo anterior, alguns grupos não funcionaram. Foram novamente sensibilizados para a necessidade de escolher uma ferramenta web adequada ao projeto a levar a cabo bem como aos recursos de que dispunham. Entreguei, a todos, um tutorial de apoio à inscrição em Edu.Glogster, em suporte papel, em Português, uma das ferramentas que poderiam escolher. Quem escolhesse esta ferramenta tinha ao dispor, no blogue, um livro digital de apoio à sua utilização, onde constava o link para a visualização do vídeo de apoio.*

*Destaquei a minha total disponibilidade para os ajudar ou aconselhar, registando, no quadro, os horários em que estaria disponível, salientando o facto de poder ser dado algum apoio online, via Meebo Me.*

*Fiz circular uma grelha para recolher os projetos com a indicação dos elementos de cada grupo; ideia/ atividade a desenvolver; ferramenta(s) web a utilizar. Todos*

*os alunos a preencheram, verificando-se que alguns alunos se deixaram influenciar pela escolha das atividades dos colegas. Somente um grupo deixou para o dia seguinte a escolha da sua atividade contactando-me para a registar.*

*O aumento do número de visitas ao blogue, nomeadamente oriundas do estrangeiro, não passou despercebido aos alunos sendo que se registaram os seguintes comentários a esse propósito: “Estamos a ficar importantes! Temos de nos esforçar!” – Ana Rafaela; “Até já temos visitas do Camboja e do México!” – José Maria; “Oh, Professora, mas como é que eles descobrem o blogue?” – Ana Rafaela.*

*Nos dias seguintes, Meebo Me foi utilizado pela Inês C. que quis simplesmente cumprimentar-me e conversar um pouco.*

## ATIVIDADE 2. 8 – TRABALHO DE PROJETO

15/05/2012

### BALANÇO DA ATIVIDADE:

*Ao longo da semana, não fui solicitada presencialmente por ninguém. No entanto, Meebo Me foi utilizado por alguns alunos para esclarecer dúvidas e solicitar apoio. A Ana, uma das primeiras a concluir o trabalho de projeto, quis verificar se tinha recebido todos os elementos necessários à sua publicação. O grupo da Mariana, Inês M. e Diana não conseguiu realizar a sua inscrição em Edu.Glogster (“Pomos tudo com está na folha e não dá!...”)) e solicitou apoio, sendo que inscrevi um dos elementos facultando-lhes de imediato o nickname e password para aceder à ferramenta. O Bruno, que já iniciara o trabalho em Edu.Glogster, esqueceu o seu nickname, pelo que me perguntou se eu teria acesso a essa informação. O nickname foi-lhe imediatamente facultado e o aluno concluiu o trabalho pouco tempo depois.*

*Dos 10 grupos que se constituíram, 4 não entregaram o trabalho que se tinham proposto fazer, correspondendo a um total de 6 alunos.*

*Dois trabalhos foram realizados em Glogster e não em Edu.Glogster.*

*Apesar de repetidamente sensibilizados para o facto de que não o poderiam fazer, um grupo limitou-se a copiar e colar a informação que tinha recolhido. Tratando-se do primeiro grupo a entregar o trabalho, chamei-lhes a atenção para o facto em sala de aula, utilizando este trabalho como exemplo do que não devia ser feito. Sugeri-lhes que redigissem um texto, mais pequeno, com bases nos elementos recolhidos, à semelhança do que fora feito em Dipity. Mais tarde, os alunos acabaram por reformular o trabalho.*

**DIÁRIO DA INVESTIGADORA****PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:***A web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês***ESCOLA:** ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ**DISCIPLINA:** INGLÊS**ANO:** 6.º**UNIDADE TEMÁTICA:** SUMMER TIME**ANO LETIVO:** 2011/2012**CICLO:** 3.º**DATA:** de 22/05/2012 a 01/06/2012**Nº DE SESSÕES:** 3 (de 90')**PLANIFICAÇÃO DO CICLO:**

*De acordo com os aspetos a melhorar detetados no final do último ciclo de investigação irão ser tomadas as seguintes medidas:*

- ♦ *continuar a criar condições para que cada aluno consiga adequar o trabalho ao seu ritmo e capacidades, numa tentativa de se atenuar as assimetrias verificadas em termos de competências linguísticas e do domínio das ferramentas web;*
- ♦ *tentar promover a autonomia e o desenvolvimento de estratégias que permitam aprender a aprender facultando vídeos de apoio à utilização das ferramentas disponíveis na internet e não especialmente criados para eles;*
- ♦ *continuar a recorrer com maior frequência a meios informáticos para a execução de tarefas;*
- ♦ *implementar atividades que apelem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos;*
- ♦ *implementar atividades que permitam ao aluno trabalhar unicamente a informação recolhida, numa tentativa de evitar uma mera cópia das fontes;*
- ♦ *sensibilizar para a necessidade de se criarem condições de trabalho, nomeadamente aquando das gravações áudio;*
- ♦ *continuar a implementar atividades de par recorrendo a alunos de grupo de nível diferente visando ir ao encontro da teoria da ZDP de Vygotsky (1991) e de envolver e motivar os alunos com maiores dificuldades;*
- ♦ *continuar a solicitar a inscrição prévia nas ferramentas web a utilizar na sessão seguinte.*

**1.ª SESSÃO****Hora:** 15:35 – 17:05**22/05/2012****Sala:** 12**SUMÁRIO:**

*Revising vocabulary related to summer activities.  
Expressing likes and dislikes – oral production  
“We’re going to Ibiza” – listening comprehension.*

**MATERIAL:**

*Portáteis | auriculares.*



**OBJETIVO:**

- sistematização do vocabulário relativo ao tema “Summer Activities”;
- gravação áudio de um pequeno enunciado oral exprimindo gostos e preferências em termos de atividades de verão;
- audição da música “We’re going to Ibiza”, dos Vengaboys, com vista ao preenchimento de espaços;
- consolidação do conteúdo gramatical The Future: be going to.

**FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

Animoto | Voki | LyricsTraining.

**DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

Como atividade de preparação para a sessão, solicitei aos alunos que efetuassem a respetiva inscrição nas ferramentas a utilizar facultando-lhes, para o efeito, um tutorial detalhado em formato papel, em Português. Enviei-lhes igualmente, por email, os links para os vídeo de apoio à utilização das ferramentas Animoto e Voki. Numa tentativa de promover a autonomia dos alunos, o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam aprender a aprender e o desenvolvimento de competências de compreensão oral, o vídeo de apoio ao Voki foi cuidadosamente escolhido no YouTube, e não especialmente criados para eles, tendo em consideração critérios como a dicção e o ritmo do discurso do comunicador; a simplicidade e clareza do vocabulário utilizado; a objetividade e ilustração das explicações dadas.

Antes da sessão fui contactada via Meebo Me por dois alunos. O Tiago queria simplesmente comunicar que iria partilhar o seu trabalho relativo a “Summer Activities” em breve. A Inês C. contactou três dias antes da sessão porque precisava de ajuda para se inscrever em Voki e em LyricsTraining. Na primeira situação, o formato a indicar relativo à data de nascimento, embora explicado no tutorial entregue, criou-lhe um obstáculo; no segundo caso, problemas de falta de vocabulário dificultaram a realização da sua inscrição. A Inês confirmou, ainda, qual a tarefa a executar em Twitter e informou que acabara de criar a sua personagem.

Indiquei a primeira atividade, a realização de um filme com recurso ao programa Animoto, com imagens legendadas sobre o tema “Atividades de Verão”. A título exemplificativo, mostrei o filme inserido na respetiva atividade, já publicada no blogue, que suscitou de imediato o interesse e o entusiasmo dos alunos.

Aquando da leção do conteúdo solicitei aos alunos que fizessem uma recolha de imagens alusivas a atividades de verão e as legendassem com recurso a Paint. Essa tarefa foi exemplificada durante a aula e também lhes foi facultado um tutorial de apoio à utilização da ferramenta em suporte papel, em Português, onde constavam orientações detalhadas para a realização da tarefa. Essas seriam as imagens a utilizar no âmbito da atividade 3.1, sendo que os alunos foram

*advertidos de que o incumprimento desta atividade de preparação comprometeria a realização da atividade. No guião de atividades para a sessão seguinte recordei-os da necessidade de trazer uma pen com as imagens legendadas ou, em alternativa, as enviar por email a si próprio em ficheiro anexo.*

*Apesar de indicada com mais de 10 dias de antecedência, o Afonso, o Luís e o Ricardo não realizaram esta atividade de preparação. O Afonso alegou falta de tempo e os outros dois que não tinham internet. O José Carlos colou as suas imagens numa folha do word não conseguindo, depois, resolver a situação. O Luís participou na mesma na atividade recolhendo algumas imagens que utilizou sem legendar. Estes quatro alunos, tal como o André e o Rodrigo, não tinham efetuado o respetivo registo prévio na ferramenta, tarefa solicitada na aula anterior e acompanhada do respetivo tutorial. Registaram-se problemas nos computadores do David, da Inês C. e do Ricardo pelo que foram aproveitados os dos alunos sem as atividades de preparação realizadas. Por conseguinte, a tarefa demorou um pouco mais do que os 10 minutos inicialmente previstos. Os alunos mostraram grande satisfação pelo trabalho conseguido e pela simplicidade da tarefa.*

*Pelas 16 horas deu-se início à atividade 3.2. Aquando da lecionação do conteúdo, solicitei aos alunos que redigissem um pequeno texto exprimindo os seus gostos e preferências em termos de atividades de verão. Esse texto, a gravar com recurso a Voki, deveria ser partilhado comigo em Google Docs para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas. O Afonso, o André, o David, o José Carlos, o Luís, a Mariana e o Rodrigo não realizaram esta atividade de preparação. Como habitualmente solicitei-lhes, na aula anterior, que efetuassem o registo em Voki, ferramenta a utilizar na aula seguinte, entregando-lhes as necessárias indicações para o efeito em suporte papel, em Português. Neste tutorial poderiam também encontrar apoio para a criação da sua personagem, atividade que também pedira a quem tivesse tempo e recursos para a realizar. Esta tarefa exploratória, demasiado morosa para o contexto de sala de aula, tinha como objetivo uma revisão do vocabulário relativo à descrição física, e outro. Quem tivesse meios e disponibilidade para o efeito poderia prosseguir com a atividade, depois do respetivo texto corrigido, enviando-me os elementos necessários à publicação da atividade.*

*Antes do início da sessão sensibilizei os alunos para a necessidade de todos contribuírem para a criação de um ambiente de trabalho favorável à concentração e à realização das gravações áudio. Nesse sentido, projetei no quadro uma tabela com o título “Em gravação”, em letras grandes e vermelhas, com o nome de todos os alunos da turma: os nomes seriam sucessivamente apagados à medida que cada aluno terminasse a tarefa, sendo que não poderiam fazer barulho enquanto restasse algum nome na lista. Esta estratégia foi recebida com agrado. Alguns alunos recordaram que também nos estúdios de gravação se poderia encontrar sinalização idêntica.*



*O Daniel, o Bruno, o José Maria e a Ana realizaram o trabalho com antecedência, enviando todos os elementos necessários à sua publicação, pelo que ficaram disponíveis para apoiar os colegas.*

*O Afonso, o André, o David, o José Carlos, o Ricardo e o Rodrigo não tinham criado a sua personagem nem efetuado o registo em Voki e o Luís encontrava-se a faltar. Destes, somente o Ricardo tinha preparado o texto a gravar. Foi-lhes solicitado que se registassem na ferramenta mas que, de modo a rentabilizar o tempo, escolhessem aleatoriamente a personagem a utilizar. Para o efeito poderiam pedir ajuda aos colegas que já haviam realizado a tarefa, tal como os restantes elementos da turma.*

*A disponibilidade destes quatro alunos foi importante, sendo continuamente solicitados. Registou-se menos barulho ao longo da realização da atividade. Dos dezasseis alunos presentes, quatro não conseguiram concretizar a tarefa (o David, a Diana, o Ricardo e o Rodrigo); o Afonso não fez o que era solicitado, aproveitando a atividade para se divertir. Aquando da verificação dos trabalhos, verifiquei que a Inês M. não tivera noção de que não conseguira gravar o seu trabalho acabando por gravar a conversa que tivera com uma colega... Mais tarde, quando a alertei, corrigiu o seu trabalho. Dos quatro alunos que não realizaram a atividade: o David nem se registou na ferramenta; o Ricardo e o Rodrigo registaram-se durante a aula não conseguindo, depois, ultrapassar a fase da criação da personagem; a Diana, apesar de previamente registada, também não conseguiu criar a sua personagem. A Diana alegou falta de tempo para a concretização da tarefa, no entanto, outros alunos que também não haviam criado previamente a personagem conseguiram concluir a atividade. Em momento algum estes alunos solicitaram o apoio dos colegas ou a mim para ultrapassar este problema não sendo assim possível determinar, com rigor, qual o problema com que se depararam. Por conseguinte, a falta da necessária preparação para a sessão constituiu-se como um obstáculo à execução da tarefa e a uma eficaz rentabilização do tempo disponibilizado.*

*Pelas 16:40 deu-se início à atividade 3.3: a audição da música “We’re going to Ibiza”, dos Vengaboys, cujo conteúdo, em termos gramaticais e temáticos, se enquadrava nas matérias abordadas em sala de aula (atividades de verão e expressar o futuro com be going to). A atividade a realizar, com recurso ao site LyricsTraining, consistia em preencher os espaços em branco da letra da música com as palavras em falta. O número de palavras conseguidas deveria ser registado em ficha própria, a entregar-me, e a pontuação obtida partilhada com a turma com recurso a Twitter. Como habitualmente, na aula anterior à sessão pedi que efetuassem a respetiva inscrição no site, entregando-lhes, por escrito, as necessárias indicações detalhadas em Português. Nelas alertei a necessidade de verificar o respetivo nome de usuário e senha do Twitter bem como de trazer auriculares para a aula. Nessa ocasião confirmei quantos auriculares seria*

*preciso trazer para a sessão.*

*Antes de iniciar a atividade reiterei as orientações relativas à criação de um ambiente de trabalho adequado a boas condições de audição. Entreguei um tutorial em formato papel, em Português, com indicações detalhadas de como proceder. Além disso, expliquei minuciosamente a tarefa, recorrendo a outra música para exemplificar, nomeadamente do que concerne a função das teclas. Os alunos poderiam aceder à atividade através do blogue ou, em alternativa, através do link presente no respetivo tutorial, encurtado com recurso a Bit.ly. Entreguei, de seguida, os auriculares, requisitados na sala de Informática, aos alunos que deles precisavam sendo que foi necessário trocar alguns que não funcionavam.*

*O Luís estava a faltar e o Afonso, o André, o Ricardo, o David, o Rodrigo e o José Carlos não tinham efetuado o registo prévio no site pelo que o fizeram no momento. A Inês C. e a Inês M. tiveram dificuldade em aceder ao site com o respetivo username e password: uma insistiu e acabou por conseguir enquanto a outra pediu o envio dos dados para o seu email. Os alunos revelaram grande entusiasmo com a atividade mas também alguma dificuldade inicial em conseguir participar pelo que foi necessário, em alguns casos, prestar um acompanhamento individualizado no sentido de explicar novamente como proceder. Alguns alunos experimentaram repetidamente antes de começar de vez. Outros reclamavam “Isto não dá!” quando, depois de eu ter explicado que teriam de escrever corretamente cada palavra, as letras que tentavam digitar não apareciam no espaço sendo necessário explicar de novo que, caso a letra estivesse errada, ela não seria aceite, pelo que não apareceria escrita. Foram bem evidentes os diferentes ritmos de trabalho de cada aluno, havendo alguns que concluíram a tarefa em cerca de 15 minutos enquanto outros precisaram do dobro do tempo. Alguns dos primeiros a concluir, depois de enviar a sua pontuação via Twitter, repetiram a atividade no sentido de melhorar a sua performance. Era evidente um certo clima de competição em que muitos queriam superar os colegas.*

*Dos dezasseis alunos presentes, treze alunos concluíram a tarefa. O Afonso não fez o que foi pedido, escolhendo o modo Beginner em vez de Intermediate, como havia sido pedido; o Rodrigo esteve até ao final da aula sem conseguir concluir; o Ricardo, depois de se registar e confirmar o link, deparou-se com problemas no computador. Todos registaram na respetiva ficha o número de palavra que conseguiram completar. Somente nove alunos partilharam corretamente a sua pontuação com recurso a Twitter. A Ana e o Tiago enviaram o link da atividade e não da sua pontuação; o Daniel e a Mariana partilharam a pontuação que conseguiram mais tarde, ao repetir a atividade em casa; a Inês C. teve problemas com a password do Twitter. Com exceção do Tiago que, apesar de registado, não realizou a atividade na sua conta, a todos foi possível recuperar a pontuação acedendo a “My Stats” na respetiva conta.*

*No final, o ambiente era de grande satisfação por parte de alguns e de*

*inconformismo por parte de outros, confrontados com pontuações melhores do que a sua. Visivelmente entusiasmada, no final da aula, a Ana comentou: “Isto foi muito giro! Posso fazer outra vez em casa? Com outra música?” De facto, mais tarde, três alunos repetiram a atividade escolhendo outras músicas.*

*No final da aula entreguei o guião de atividades para a sessão seguinte, onde lhes solicitei que se inscrevessem em Scribble bem como em Fotobabble e lá inserissem uma imagem relativa aos planos para as próximas férias de verão. O apoio necessário à realização destas tarefas constava do guião, com indicações detalhadas em Português.*

## **2.ª SESSÃO**

**Hora:** 10:20 – 11:50

**25/05/2012**

**Sala:** 12

### **SUMÁRIO:**

*The future: be going to.*

*Expressing plans for next summer holidays – oral interaction and written production.*

*Visiting foreign countries – looking for specific information about a country and written interaction.*

### **MATERIAL:**

*Portáteis | auriculares*

### **OBJETIVO:**

- *questionar o colega relativamente aos seus planos para as férias de verão;*
- *responder às perguntas formuladas pelo colega;*
- *gravação áudio da interação oral;*
- *criação de um livro digital com base no PowerPoint realizado;*
- *leitura de uma página web sobre um país: pesquisa da informação específica e exercício de compreensão escrita.*

### **FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

*Fotobabble | FlipSnack | Scribble.*

### **DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*Alguns dias antes da sessão enviei por email os links para a visualização dos vídeo de apoio à utilização das três ferramentas a utilizar: Fotobabble, FlipSnack e Scribble. Tal como aconteceu em relação a uma das ferramentas utilizadas na aula anterior, também estes vídeos não foram especialmente criados para os alunos mas cuidadosamente escolhidos no YouTube tendo em consideração critérios como a dicção e o ritmo do discurso do comunicador; a simplicidade e clareza do vocabulário utilizado; a objetividade e ilustração das explicações*

*dadas. Tal estratégia visou o desenvolvimento das competências de compreensão oral e escrita dos discentes, a promoção da sua autonomia bem como o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam aprender a aprender.*

*A primeira atividade da sessão era uma atividade de pares, constituídos por alunos de grupos de nível diferentes, que tinha por objetivo rever a estrutura gramatical Future – be going to. A mesma consistia em formular questões ao colega relativamente aos seus planos para as férias de verão. O diálogo seria gravado com a ferramenta Fotobabble.*

*No sentido de melhor rentabilizar o tempo, como habitualmente, no final da sessão anterior tinha pedido aos alunos que se registassem na ferramenta, escolhessem uma foto alusiva às suas próximas férias e a inserissem. Para o efeito, entreguei-lhes tutoriais de apoio em suporte papel, em Português, onde constava igualmente o link para a visualização do vídeo de apoio. Solicitei-lhes também que redigissem as questões a formular ao colega e as partilhassem comigo em Google Docs para que as necessárias correções pudessem ser efetuadas.*

*Oito alunos não realizaram esta atividade de preparação, o Afonso, o David, a Diana, o José Carlos, o Ricardo, o Luís, a Mariana e o Tiago. Seis desses alunos também não inseriram a imagem alusiva às suas férias de verão pelo que se limitaram a questionar o colega sobre os seus planos, com base na fotografia que ele recolhera, não tendo oportunidade de responder a questões a formular.*

*Antes de iniciar a atividade lembrei a necessidade de se criar um clima de trabalho adequado à existência de condições mínimas de gravação áudio. Estas recomendações foram acatadas verificando-se, de novo, menos barulho ao longo da realização da atividade. Os alunos prepararam-se durante alguns minutos, tomando conhecimento das perguntas que o colega lhes queria colocar e pensando numa resposta para as mesmas.*

*Os diferentes grupos concluíram a tarefa em momentos muito diferentes uma vez que somente três grupos reuniram condições para se inquirirem mutuamente. No entanto, o grupo da Diana e da Inês M., por sinal o último a finalizar, (cerca de 20 minutos depois de se dar início à atividade) realizou a tarefa somente uma vez, optando por avançar para a tarefa seguinte, não se apercebendo de que não tinha conseguido realizar a gravação. O grupo do Rodrigo e do Afonso finalizou a tarefa sem efetuar a gravação áudio, no entanto um dos elementos tinha redigido previamente as questões a formular e inserido a imagem. Presumo que estes dois grupos não carregaram em “Gravar” depois de finalizado o diálogo pelo que a ferramenta não assumiu a gravação. Doze dos dezasseis alunos presentes realizaram a atividade sendo que somente quatro tiveram oportunidade para formular as questões e posteriormente serem eles inquiridos.*

*À medida que cada aluno ia concluindo a Atividade 3. 4, indicava-lhes a tarefa*

consequente. A Atividade 3. 5 consistia na criação de um livro digital, com recurso à ferramenta FlipSnack. Aquando na lecionação dos conteúdos, na sequência da leitura e interpretação de dois textos em que dois jovens expunham os seus planos para as férias de verão, indiquei-lhes que também eles deveriam partilhar os seus planos para as férias realizando um PowerPoint. Expliquei-lhes que esse trabalho serviria para criar um livrinho digital, semelhante ao que eu própria criara para suporte ao tutorial do Glogster, mostrando-lhes de novo, a título de exemplo, pelo que também deveriam ilustrar o PowerPoint. O trabalho deveria ser partilhado comigo em Google Docs, de modo a poder ser devidamente corrigido e posteriormente convertido para PDF. Esta tarefa foi indicada no dia 15 de maio, com 10 dias de antecedência.

Até à sessão somente a Ana, o Bruno, a Diana, o José Maria, a Mariana e o Tiago tinham partilhado o seu texto comigo no sentido de poder ser corrigido. O Natanael, a Inês C. e o Daniel tinham realizado o PowerPoint, que trouxeram para a sessão, sendo que o da Inês carecia de profundas correções, chegando o título a estar em Português... facto de que só se apercebeu ao publicar o trabalho. A Inês M. disse ter realizado o PowerPoint mas apercebeu-se, então, de que não tinha trazido a pen para a aula.

O esquecimento da pen foi igualmente alegado pelo Rodrigo que, bastante tempo depois, constata: “Afinal, tenho aqui a pen!” Tratando-se de um aluno algo problemático, e com imensas dificuldades na disciplina, fui verificar a existência do PowerPoint constatando que ele tinha realmente feito um trabalho onde, no entanto, se limitava a legendar imagens, muito à semelhança do que fora pedido para a Atividade 3.1. Deu-lhe, no entanto, indicações para converter o seu PowerPoint para PDF e prosseguir com a atividade.

Saliente-se que no guião de atividades para a sessão seguinte, entregue na sessão anterior, constava a indicação de que o PowerPoint seria necessário para levar a cabo uma das atividades, pelo que o deveriam trazer na pen ou, em alternativa, enviá-lo por email a si próprio.

Por conseguinte, somente dez alunos se encontravam a realizar o livro digital. A primeira dificuldade registada veio da parte do Tiago que se apressou a exclamar “Isto não dá!” Desloquei-me ao lugar no sentido de me inteirar do problema para constatar que ele queria fazer upload do documento diretamente do anexo do email dele... De novo lhes foi explicado que deveriam fazer download dos documentos que tinham em anexo no email, criando uma pasta para o efeito, no computador, de onde iriam, depois, seleccionar o ficheiro desejado e fazer upload para a ferramenta... Registaram-se ainda algumas dificuldades por parte dos alunos que ainda não tinham convertido o seu trabalho para PDF sendo necessário explicar de novo. O Daniel, a Inês C., a Mariana e o Tiago experienciaram ainda problemas na execução do trabalho devido ao fraco desempenho dos computadores portáteis ou a alguma falha momentânea de ligação à internet.



*Assim, somente seis alunos concluíram a atividade no espaço de sala de aula sendo que os restantes os iriam enviar posteriormente. O Tiago, o Daniel e a Mariana fizeram chegar os seus trabalhos mais tarde.*

*O Rodrigo, que “Afinal” não se esquecera da pen, esteve até ao final da aula para tentar criar o seu livro digital acabando por não concluir a tarefa... Mais tarde verifiquei que o aluno nem chegou a fazer upload do documento.*

*Os alunos revelaram grande impaciência pela demora em serem atendidos, sendo que tive grande dificuldade em atender a tantas solicitações, uma vez que já existiam alunos a desempenhar a tarefa seguinte.*

*Para a realização da atividade foram igualmente entregues tutoriais de apoio em suporte papel, em Português, onde constava igualmente o link para a visualização do vídeo de apoio.*

*No final da realização destas atividades ficou evidente que, em vez de se esbaterem, as assimetrias verificadas em termos do domínio das tecnologias aumentaram mais ainda, tornando-se muito mais visíveis... Houve um grupo de alunos que conseguiu desempenhar as duas tarefas com grande autonomia e rapidez, transferindo os conhecimentos adquiridos aquando da utilização de outras ferramentas semelhantes, enquanto outros nem com a ajuda dos tutoriais as conseguem realizar.*

*À medida que cada aluno concluía a Atividade 3. 5, indicava-lhes a tarefa seguinte. Sendo que visitar outros países poderia fazer parte dos planos de férias de alguns, pedi-lhes que acessem ao link existente no blogue, no âmbito desta atividade, para verificarem que país lhes fora atribuído e, em pares, realizarem a atividade proposta.*

*Porque se trata de um recurso muito utilizado pelos alunos, e também para que o grau de dificuldade fosse idêntico, escolhi a Wikipédia para a realização desta atividade, atribuindo uma página diferente a cada grupo. Escolhi países com ligação à língua e cultura Britânica, a saber: Austrália, Canadá, Índia, Jamaica, Nova Zelândia, África do Sul, Reino Unido e Estados Unidos da América. Com recurso à ferramenta Scribe, os alunos deveriam ler cada pergunta, bem como o parágrafo correspondente, destacar através de sublinhado, ou outro, unicamente a informação solicitada e, por fim, colocar uma nota onde respondessem de forma completa a cada questão. No início da cada página estava indicado o número de perguntas existentes, uma vez que elas estavam dispersas ao longo da página web. As perguntas, embora muito semelhantes, variaram em número, oscilando entre as 10 e as 12, de acordo com a informação disponibilizada por cada página.*

*Todos mostraram grande entusiasmo pelo país que lhes foi atribuído mas alguma estranheza pela ferramenta Scribe revelando, inclusive, dificuldade em compreender a tarefa solicitada. Desloquei-me a todos os grupos para exemplificar e explicar detalhadamente a atividade, uma vez que cada grupo*

começou em momentos distintos, embora tivessem sido entregues tutoriais de apoio em suporte papel, em Português, onde constava igualmente o link para a visualização do vídeo de apoio. Compreendida a tarefa, era visível o entusiasmo com que a mesma foi desempenhada sendo de crer que a dificuldade inicial se ficou a dever a facto de desconhecerem que se poderia anotar páginas web.

Dois alunos tiveram alguma dificuldade em efetuar o log in, sendo necessário insistir. Num grupo, nenhum dos elementos estava inscrito pelo que se inscreveram no momento. Tendo em conta o nível do língua do público-alvo, foi necessário explicar algum vocabulário (mas pouco) em relação ao qual os alunos revelaram alguma dificuldade. Os grupos do Natanael, do José Maria e da Ana conseguiram acabar a atividade em espaço de sala de aula; um grupo realizou cinco perguntas e outro duas. Três grupos não iniciaram a tarefa em espaço de sala de aula sendo que dois deles tinham experimentado problemas técnicos na atividade anterior, o que lhe conferiu algum atraso. Um desses grupos também não tinha efetuado o seu registo com antecedência, conforme solicitado. Registou-se um incidente no terceiro grupo que levou a que o Afonso, aluno com mais capacidades em Língua Inglesa, abandonasse a sala deixando os outros dois sem grandes possibilidades de executar a tarefa devido à sua falta de autonomia e grande ausência de competências linguísticas. Recorde-se que o Rodrigo foi o aluno que esteve até ao final da aula para tentar criar o seu livro digital, acabando por não concluir a tarefa... O incidente adveio do facto do Afonso não ter realizado nenhuma das tarefas solicitadas para a sessão, nem tão pouco a inscrição nas ferramentas, à semelhança do que acontece desde o início da investigação. Inscreve-se sempre no momento “Ah!... Eu faço isso num instante!”. Perde tempo e nem sempre o consegue... Até ao momento, o aluno produziu somente cinco trabalhos sendo que unicamente dois são válidos: em dois trabalhos não realizou a respetiva gravação áudio, enviando somente a imagem, e noutro executou outra tarefa que não a solicitada. Perdeu o trabalho do grupo realizado no Xtranormal devido à sua apetência para improvisar, “clicando aqui e acolá”. Realizou a tarefa errada em LyricsTraining. Neste contexto, sendo que era o primeiro grupo a avançar para a última atividade da sessão, exigi-lhe que fosse buscar o tutorial entregue na aula anterior para: 1) garantir que a inscrição era feita convenientemente (note-se que o Scrible tem alguma particularidades); 2) evitar que me fosse solicitado apoio sistemático, libertando-me para os outros grupos que estavam verdadeiramente interessados em trabalhar. O aluno amuou, cruzou os braços, encostou-se à cadeira e disse: “Então, não faço!”. Mande-o para outro lugar, no fundo da sala, realizar uma atividade do manual. Passado algum tempo, sem que me apercebesse, por estar envolvida com os outros grupos, saiu da sala. A constituição dos grupos foi bastante ponderada, sobretudo este. Qualquer um dos seus elementos iria perturbar os outros. Para este ciclo procedeu-se, inclusive, a uma reestruturação deste grupo para benefício de dois alunos, que acabaram por ficar juntos. O aluno que esteve na origem do incidente

*tem capacidades em termos de domínio da Língua Inglesa, é algo dominador, contrastando com a falta de autonomia e ausência de competências linguísticas dos outros elementos. No entanto, até ao momento, não compreendeu que “atividades com recurso a meios informáticos” significa “trabalho”, mostrando-se incapaz de dissociar os meios informáticos das suas atividades recreativas.*

*Assim, os grupos que não concluíram a atividade ficaram de o fazer fora do espaço de sala de aula no sentido de poderem participar na sessão seguinte, que terá lugar dentro de uma semana. Foi entregue o guião de atividades para a próxima sessão onde lhes é indicado como se inscrever em Prezi. Pedi-lhes igualmente que recolhessem ilustrações para o respetivo trabalho e procurassem, pelo menos, um filme no YouTube para integrar o mesmo.*

*Mostrei-lhes alguns exemplos de trabalhos realizados em Prezi uma vez que todos desconheciam a ferramenta. Registei a observação do David: “Eh... Isto é areia demais para a minha camioneta!” Tranquilei-os explicando que se tratava de uma ferramenta bem mais fácil do que parecia e que, como é hábito, iria enviar para os seus emails o link para um vídeo de apoio à utilização de Prezi.*

*No âmbito das atividades para esta sessão, Meebo Me foi utilizado pelo Bruno para esclarecer algumas dúvidas em relação às imagens e texto a colocar no seu PowerPoint. O André também utilizou Meebo Me mas somente para me cumprimentar.*

### **3.ª SESSÃO**

**Hora:** 13:50 – 15:20

**01/06/2012**

**Sala:** 12

#### **SUMÁRIO:**

*Visiting foreign countries – creating a class presentation on Prezi.*

#### **MATERIAL:**

*Portáteis | auriculares*

#### **OBJETIVO:**

- criação de uma apresentação online, em Prezi, com base na informação recolhida, e corrigida, no âmbito da atividade anterior;
- ilustração do trabalho com imagens e um vídeo, em Inglês;
- utilizar o Bitly para referir a fonte.

#### **FERRAMENTAS WEB UTILIZADAS:**

*Prezi | YouTube | websites.*

#### **DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:**

*No âmbito desta sessão, Meebo Me foi utilizado pela Mariana que dizia estar com*



*dificuldades em concluir a atividade anterior. No entanto, não conseguiu explicar concretamente qual a ajuda de que necessitava uma vez que a sua ligação estava constantemente a cair.*

*Devido à aplicação dos momentos formais de avaliação de final de período, não foi possível recorrer à aula de Inglês para implementação da terceira sessão pelo que se fez uso da aula de Estudo Acompanhado, dedicando-a toda à Atividade 3.7.*

*Uma vez que a atividade a desenvolver pressupunha a conclusão da atividade anterior, somente os grupos que a tivessem terminado poderiam participar na terceira sessão, sendo os alunos oportunamente advertidos da ligação entre as duas atividades. Todos os grupos concluíram a Atividade 3.6, tarefa de preparação para a atividade 3.7, com exceção do grupo do Afonso, que abandonou a aula na sessão anterior. Este aluno realizou algum trabalho, em casa, no entanto fê-lo com recurso ao Google Docs, e não ao Scribe, como solicitado, pelo que não sublinhou a informação pedida; respondeu somente a 8 das 10 questões quase sempre copiando os parágrafos inteiros que correspondiam às questões já assinalada pela nota. Uma vez que as regras para a execução do trabalho não foram cumpridas, não foi possível aproveitar o que fora realizado para prosseguir para a atividade seguinte. Os três elementos deste grupo dirigiram-se para a aula de Estudo Acompanhado, com as respetivas docentes, não participando na terceira sessão. Os alunos revelaram alguma pena por não participar nas atividades com recurso a meios informáticos mas também total conformismo, assumindo não terem cumprido as regras delineadas.*

*No sentido de familiarizar os alunos com o Prezi, ferramenta a utilizar, e a iniciá-los à sua utilização, criei uma apresentação no próprio Prezi, sendo o link para a sua visualização enviado por email alguns dias antes da sessão.*

*Mais uma vez, os alunos revelaram grande agrado pela substituição da aula de Estudo Acompanhado pela sessão de atividades com recurso a meios informáticos. Muita rapidamente, cada elemento foi tomando o lugar habitual junto do seu par. Distribuí os tutoriais de apoio à utilização da ferramenta, em suporte papel, com a descrição detalhada, em Português, das principais etapas: escrever; inserir imagem; inserir vídeo. Os alunos foram informados de que, no final, eu própria “traçaria” o caminho para todos os grupos, visto tratar-se de uma apresentação coletiva.*

*Não se registaram problemas para efetuar o log in sendo, no entanto, necessário ajudar alguns grupos a iniciar o processo de edição. Os alunos acharam os bonecos que iam aparecendo com o nome dos colegas, à medida que eles iam entrando na tela, muito engraçados, provocando situações de riso. A curiosidade levou-os muitas vezes a ir ver o que os colegas estavam a fazer nos seus trabalhos e a seguir algumas ideias, nomeadamente no que concerne a opção de colocar o nome do país “escondido” na bandeira, modelo que todos acabaram por seguir. A possibilidade de visualizar os colegas foi bastante útil por permitir verificar quem*

*se encontrava online. De facto, foram muito frequentes as situações de falhas de ligação à internet que, no entanto, não se verificaram de igual modo em todos os grupos.*

*Apesar de explicado no tutorial, os alunos registaram dificuldades iniciais no processo de inserir e formatar o seu texto, sendo necessário prestar apoio individualizado em quase todos os grupos. Ultrapassados os problemas iniciais, os alunos estavam visivelmente empolgados na realização da atividade, considerando-a bastante acessível. Aspetos relacionados com o “arranjo” criativo da informação mereceu a atenção de alguns grupos. Fui frequentemente solicitada para dar a minha opinião sobre as imagens ou o filme escolhido.*

*Mais uma vez, os alunos foram concluindo os seus trabalhos em momentos muito distintos sendo que para isso contribuíram as falhas de ligação à internet registadas por alguns grupos. Os alunos que iam concluindo ficaram disponíveis para ajudar os colegas. No final, os alunos estavam visivelmente satisfeitos e orgulhosos do trabalho realizado.*

*Os últimos minutos da aula foram reservados para explicar e fixar a data de entrega do trabalho de projeto. Fiz circular uma grelha para que cada aluno registasse o seu grupo de trabalho, atividade a realizar e ferramenta web a utilizar sendo que poderiam escolher qualquer uma das utilizadas ao longo de toda a investigação. Reiterei as advertências no que concerne a escolha dos elementos do grupo bem como da necessidade de escolher uma ferramenta web adequada aos recursos e objetivos de cada um. Mais uma vez, destaquei a minha total disponibilidade para os ajudar ou aconselhar.*

### ATIVIDADE 3. 8 – TRABALHO DE PROJETO

08/06/2012

#### BALANÇO DA ATIVIDADE:

*Ao longo da semana, não fui solicitada presencialmente, nem através de Meebo Me, por qualquer grupo.*

*Dos nove grupos que se constituíram, quatro não entregaram o trabalho que se tinham proposto realizar e um aluno não colaborou com o colega, acabando o mesmo por realizar o trabalho sozinho. Assim, sete alunos não realizaram o trabalho de projeto. O aproximar do término do ano letivo, este ano excecionalmente mais cedo, ao qual se juntaram os exames nacionais, poderá ter contribuído para que os alunos desinvestissem nas suas atividades escolares.*

*No entanto, foi notório que os alunos que realizaram o trabalho fizeram uso de um maior número de ferramentas, que combinaram adequadamente, enriquecendo, desse modo, os trabalhos realizados.*

## 2. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

### Grelha de Observação do Processo de Aprendizagem

Ciclo: 1º

Projeto de Investigação-Ação: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: At school

Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 02/03/2012 a 09/03/2012

Nº de sessões: 4 (de 90')

					Alunos																				
					1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
					Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago				
Perfil de saída - A1.2					Ativ.	Critérios																			
Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Compreender	Compreensão Oral	Identifica o essencial de um texto simples, breve e claro, relacionado com aspetos da vida quotidiana.	A.1.5	Nº de perguntas	5																			
					Nº de respostas corretas	1	2	0	2	0	3	2	1	0	1	1	1	2	1	2	0	1			
		Compreensão Escrita	Identifica o essencial de um texto curtos e simple sobre assuntos do quotidiano.	A.1.7	Nº de informações a obter	9																			
					Nº de informações obtidas	F	4,5	0	4	0	2	2	2	2	2	0	6	0	0	0	8,5	0	0		
	Bitly	F	S	-	S	-	S	N	N	S	-	N	-	-	-	S	-	-							
	Interagir	Interação Oral	Interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Pronuncia de forma compreensível, mobilizando estruturas gramaticais elementares	A.1.8	Nº de Interações	F	4	0	10	10	5	6	7	6	2	5	6	4	5	10	2	5			
					Nº de palavras	F	19	0	76	93	38	59	44	49	6	75	58	37	41	99	19	29			
					Nº de incorreções	F	1	0	7	5	2	8	4	9	0	3	4	11	5	5	3	6			
		Interação Escrita	Completa formulários com os dados adequados e escreve mensagens simples e curtas. Pede e dá informações breves. Utiliza expressões e frases muito simples, com estruturas gramaticais elementares	A.1.4	Nº de palavras	12	15	2	21	9	17	15	16	7	9	24	7	14	11	50	5	11			
					Nº de incorreções	2	1	0	3	4	17	3	3	3	0	6	5	4	3	3	0	3			
					Nº de interações	1	2	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	6	1	2				
				Comentários	Nº de palavras	0	22	5	25	0	0	16	0	5	0	23	0	0	0	96	0	0			
					Nº de incorreções	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0			
					Nº de interações	0	8	1	11	0	0	8	0	2	0	6	0	0	0	35	0	0			
Meebo				Nº de participações	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0				
	Nº de participações			0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0					
	Nº de palavras																8								
Twitter	Nº de incorreções														1										

Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Produzir	Produção Oral	Exprime-se de forma simples. Apoia-se num texto memorizado contendo um repertório limitado de palavras. Pronuncia de forma compreensível.	A.1.6	Nº de palavras	NR	20	10	20	30	NR	10	29	NR	12	19	NR	11	19	22	21	14
					Nº de incorreções	NR	2	2	1	1	NR	2	2	NR	3	1	NR	1	2	1	1	2
				A.1.9	Nº de palavras	NR	77	NR	36	81	NR	NR	NR	NR	NR	NR	31	NR	NR	NR	NR	NR
					Nº de incorreções	NR	7	NR	6	5	NR	NR	NR	NR	NR	NR	7	NR	NR	NR	NR	NR
		Produção Escrita	Escreve textos simples e curtos. Utiliza expressões e frases simples, com estruturas gramaticais elementares	A.1.1	Nº de palavras	19	42	18	44	23	29	25	40	13	16	38	9	14	26	36	12	17
				A.1.2	Nº de incorreções	1	2	5	3	2	3	1	2	0	2	0	2	0	2	5	1	1
				A.1.3																		
				A.1.10	Nº de participações	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
					Nº de palavras	12	8	13	8	8	5	7	9	7	15	8	11	7	8	30	8	10
					Nº de incorreções	2	1	1	1	1	0	1	2	1	3	1	2	3	1	5	2	2
				A.1.11	Nº de palavras	114																
					Nº de incorreções	0																

F - O aluno faltou NR - O aluno não realizou a tarefa S - Sim N - Não

### Atividade 1.12 - Trabalho de Projeto

		Metas de Aprendizagem de Inglês LE I								Ferramenta Web 2.0 utilizada													
		Interagir				Produzir				Bitstrips	Tagxedo	Wikispaces	Bubbl.us	QR Codes	You Tube	QuizSnack	Anmish	Websites	Bitly	Go!Animate	SlideSnack	WallWisher	
		Interação Oral		Interação Escrita		Produção Oral		Produção Escrita															
		Nº de palavras	Nº de incorreções	Nº de palavras	Nº de incorreções	Nº de palavras	Nº de incorreções	Nº de palavras	Nº de incorreções														
1	Afonso	-	-	-	-	84	9	-	-												X		
3	Ana Rafaela	-	-	-	-	-	-	121	4	X													
4	André	-	-	-	-	-	-	38	3	X													
5	Bruno	-	-	-	-	25	6	-	-													X	
6	Daniel	-	-	-	-	41	4	-	-													X	
7	David	O aluno não realizou a atividade																					
8	Diana	-	-	-	-	-	-	121	4	X													
9	Inês C.	A aluna não realizou a atividade																					
10	Inês M.	-	-	-	-	-	-	121	4	X													
11	José Carlos	O aluno não realizou a atividade																					
12	José Maria	-	-	-	-	54	4	-	-													X	
13	Ricardo	O aluno não realizou a atividade																					
14	Luís	O aluno não realizou a atividade																					
15	Mariana	A aluna não realizou a atividade																					
16	Natanael	-	-	-	-	-	-	32	8		X												
17	Rodrigo	O aluno não realizou a atividade																					
18	Tiago	O aluno não realizou a atividade																					

**Grelha de Observação do Processo de Aprendizagem**

Ciclo: 2º

Projeto de Investigação-Ação: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: Around town

Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 04/05/2012 a 08/05/2012

Nº de sessões: 3 (de 90')

					Alunos																				
					1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
					Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago				
					Perfil de saída - A1.2	Ativ.	Critérios																		
Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Compreender	Compreensão Oral	Identifica o essencial de um texto simples, breve e claro relacionado com aspetos da vida quotidiana.	A.2.4	Nº de informações a obter	14																			
			Nº de perguntas respondidas		NR	14	NR	9	14	NR	14	12	13	12	14	NR	NR	14	14	NR	14				
			Nº de respostas corretas		NR	11	NR	6	11	NR	10	3	11	8	14	NR	NR	12	14	NR	11				
		Compreensão Escrita	Identifica o essencial de um texto curtos e simple sobre assuntos do quotidiano.	A.2.6	Nº de informações a obter	6																			
					Nº de informações obtidas	NR	6	5,5	4	5	NR	6	6	4	6	5,5	NR	NR	5	5	6	5,5			
					Bitly	NR	S	S	S	S	NR	S	S	S	S	S	NR	NR	S	S	S	S			
	Interagir	Interação Oral	Interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Pronuncia de forma compreensível, mobilizando estruturas gramaticais elementares	A.2.5	Nº de interações	-	-	5	5	5	-	-	6	-	-	-	6	-	-	5	NR	-			
					Nº de palavras	-	-	28	36	26	-	-	24	-	-	-	29	-	-	22	NR	-			
					Nº de incorreções	-	-	9	11	4	-	-	9	-	-	-	7	-	-	5		-			
		Interação Escrita	Completa formulários com os dados adequados e escreve mensagens simples e curtas. Pede e dá informações breves. Utiliza expressões e frases muito simples, com estruturas gramaticais elementares	A.2.2	Nº de palavras	54	62	52	80	80	48	79	61	79	54	48	61	62	37	52	54	37			
					Nº de incorreções	10	6	2	15	15	1	7	1	7	10	1	1	6	5	2	10	5			
					Nº de interações	5	6	4	9	9	6	7	5	7	5	6	5	6	6	4	5	6			
				A.2.5	Nº de interações	6	9	-	-	-	5	5	-	5	6	5	-	9	5	-	NR	5			
					Nº de palavras	34	96	-	-	-	52	52	-	52	34	52	-	96	54	-	NR	54			
					Nº de incorreções	3	10	-	-	-	0	4	-	4	3	0	-	10	5	-	NR	5			
				Comentários	Nº de palavras	0	29	0	10	13	0	6	11	0	11	24	0	0	22	13	0	21			
					Nº de incorreções	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1			
					Nº de interações	0	7	0	6	6	0	3	10	0	3	5	0	0	5	6	0	5			
Meebo	Nº de participações		2	1	1				1	2					1	1									
	Nº de participações																								
	Nº de palavras																								
	Nº de incorreções																								

Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Produzir	Produção Oral	Exprime-se de forma simples. Apoia-se num texto memorizado contendo um repertório limitado de palavras. Pronuncia de forma	A.2.1	Nº de palavras	NR	72	NR	114	38	NR	58	48	P	NR	141	NR	NR	135	267	26	75
					Nº de incorreções	NR	5	NR	8	3	NR	10	7	P	NR	3	NR	NR	7	8	4	2
				A.2.3	Nº de palavras	38	20	18	22	39	21	49	25	21	19	31	31	18	22	40	23	22
					Nº de incorreções	1	1	5	0	1	4	8	2	1	3	0	1	5	2	1	1	0
		Produção Escrita	Escreve textos simples e curtos. Utiliza expressões e frases simples, com estruturas gramaticais elementares	A.2.1	Nº de palavras	NR	72	NR	114	38	NR	58	48	125	46	141	NR	31	135	267	26	75
					Nº de incorreções	NR	3	NR	5	7	NR	2	6	18	3	5	NR	7	15	9	1	5
				A.2.3	Nº de palavras	28	24	16	33	37	16	27	16	21	NR	28	NR	24	18	35	14	22
					Nº de incorreções	5	3	5	6	1	4	4	8	2	NR	3	NR	1	4	1	2	4
				A.2.7	Nº de palavras	NR	39	NR	32	37	cópia da fonte	16	48	7	29	95	NR	NR	cópia da fonte	34	18	24
					Nº de incorreções	NR	1	NR	8	4		2	1	4	1	2	NR	NR		2	3	3
					Imagem adequada	NR	S	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	NR	NR	S	S	S	N
					Filme adequado	NR	S	NR	S	S	NR	S	S	N	S	S	NR	NR	S	S	S	N

F - O aluno faltou NR - O aluno não realizou a tarefa S - Sim N - Não

### Atividade 2.8 - Trabalho de Projeto

		Metas de Aprendizagem de Inglês LE I								Ferramenta Web 2.0 utilizada										
		Interagir				Produzir				Slidecast	Xtranormal	Vocaroo	Glogster	Go!Animate	Bitly	Google Docs	Dipity	Youtube	Screencast	
		Interação Oral		Interação Escrita		Produção Oral		Produção Escrita												
		Nº de palavras	Nº de incorreções	Nº de palavras	Nº de incorreções	Nº de palavras	Nº de incorreções	Nº de palavras	Nº de incorreções											
1	Afonso	O aluno não realizou a atividade																		
3	Ana Rafaela	-	-	-	-	24	1	24	0			X	X							
4	André	O aluno não realizou a atividade																		
5	Bruno	-	-	-	-	-	-	42	0				X		X			X		
6	Daniel	-	-	-	-	-	-	51	2				X							
7	David	O aluno não realizou a atividade																		
8	Diana	-	-		-	-	-	62	1				X					X		
9	Inês C.	-	-		-	-	-	51	2				X							
10	Inês M.	-	-		-	-	-	62	1				X					X		
11	José Carlos	-	-		-	-	-	51	2				X							
12	José Maria	-	-	-	-	-	-	68	6				X							
13	Ricardo	O aluno não realizou a atividade																		
14	Luís	O aluno não realizou a atividade																		
15	Mariana	-	-	-	-	-	-	62	1				X					X		
16	Natanael	-	-	-	-	-	-	84	6				X							
17	Rodrigo	O aluno não realizou a atividade																		
18	Tiago	-	-	-	-	-	-	68	6				X							

**Grelha de Observação do Processo de Aprendizagem**

Ciclo: 3º

Projeto de Investigação-Ação: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: Summer Time

Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 22/05/2012 a 01/06/2012

Nº de sessões: 3 (de 90')

					Alunos																					
					1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18					
					Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago					
					Perfil de saída - A1.2	Ativ.	Critérios																			
Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Compreender	Compreensão Oral	Identifica o essencial de um texto simples, breve e claro, relacionado com aspetos da vida quotidiana.	A.3.3	Nº de palavras	21	51																			
					Nº de respostas obtidas	21	35	51	51	29	41	46	49	48	47	48	NR	F	50	51	NR	18				
					Twitter	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S			N	S		N	N			
	Compreensão Escrita	Identifica o essencial de um texto curtos e simple sobre assuntos do quotidiano.	A.3.6	Nº de informações a obter	NR	11	12	11	11	11	10	10	10	11	11	10	NR	11	12	NR	11					
				Nº de informações obtidas	NR	10,5	11	9	9	10	5	9,5	5	10,5	10	9,5	NR	10,5	11	NR	10,5					
	Interagir	Interação Oral	Interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Pronuncia de forma compreensível, mobilizando estruturas gramaticais elementares	A.3.4	Nº de Interações	NR	3	8	7	7	4	NR	4	NR	3	4	4	NR	5	8	NR	5				
					Nº de palavras	NR	22	59	35	34	34	NR	12	NR	26	32	30	NR	11	61	NR	18				
					Nº de incorreções	NR	2	6	8	5	1	NR	1	NR	2	0	0	NR	0	0	NR	1				
		Interação Escrita	Completa formulários com os dados adequados e escreve mensagens simples e curtas. Pede e dá informações breves. Utiliza expressões e frases muito simples, com estruturas gramaticais elementares	A.3.6	Nº de palavras	NR	98	103	94	94	81	88	97	88	98	81	97	NR	91	103	NR	91				
					Nº de incorreções	NR	5	11	7	7	4	8	1	8	5	4	1	NR	7	11	NR	7				
					Nº de respostas corretas	NR	10,5	11	9	9	10	5	9,5	5	10,5	10	9,5	NR	10,5	11	NR	10,5				
					Nº de interações	NR	11	12	11	11	11	10	10	10	11	11	10	NR	11	12	NR	11				
				A.3.4	Nº de palavras	NR	38	26	22	27	NR	NR	20	48	NR	34	NR	NR	NR	39	34	NR				
					Nº de incorreções	NR	4	4	6	3	NR	NR	5	6	NR	1	NR	NR	NR	0	1	NR				
				Comentários	Nº de palavras	4	12	0	7	5	5	0	9	24	15	17	0	0	17	6	0	8				
					Nº de incorreções	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	0	0	0	4	0	0	0				
					Nº de interações	2	6	0	6	3	3	0	6	10	7	6	0	0	7	3	0	5				
Meebo				Nº de participações			1	1				1						1			1					
Twitter				Nº de participações		1																				
	Nº de palavras		3																							
	Nº de incorreções		0																							

Metas de Aprendizagem de Inglês LE I	Produzir	Produção Oral	Exprime-se de forma simples. Apoia-se num texto memorizado contendo um repertório limitado de palavras.	A.3.2	Nº de palavras	NR	34	22	37	32	NR	NR	17	21	31	50	NR	F	22	38	NR	32
		Produção Escrita	Escreve textos simples e curtos. Utiliza expressões e frases simples, com estruturas gramaticais elementares	A.3.1	Nº de incorreções	NR	2	2	1	0	NR	NR	1	1	2	0	NR	F	0	0	NR	1
					Nº de palavras	NR	25	30	25	19	22	24	27	50	NR	35	NR	2	18	27	15	26
				A.3.2	Nº de incorreções	NR	1	4	0	0	3	2	1	9	NR	3	NR	0	7	1	1	2
					Nº de palavras	1	31	NR	37	24	NR	34	17	21	NR	38	25	NR	NR	26	NR	32
				A.3.5	Nº de incorreções	0	0	NR	4	2	NR	2	1	3	NR	0	1	NR	NR	3	NR	0
					Nº de palavras	NR	56	NR	41	133	NR	34	38	NR	NR	106	NR	NR	45	102	NR	38
				A.3.7	Nº de incorreções	NR	2	NR	3	13	NR	4	6	NR	NR	6	NR	NR	8	5	NR	2
					Nº de palavras	NR	101	98	112	112	90	97	118	97	101	90	118	NR	138	98	NR	138
					Nº de incorreções	NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	NR	0	0	NR	0
					Filme	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NR	S	S	NR	S
					Imagens	NR	S	S	legendas PT	legendas PT	S	S	S	S	S	S	S	NR	S	S	NR	S
					Bit.ly	NR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NR	S	S	NR	S

F - O aluno faltou NR - O aluno não realizou a tarefa S - Sim N - Não

### Atividade 3.8 - Trabalho de Projeto

	Metas de Aprendizagem de Inglês LE I						Ferramenta Web 2.0 utilizada													
	Compreender		Interagir		Produzir		Bitstrips	Glogster	Animoto	Voki	LyricsTraining	Twitter	Fotobabble	FlipSnack	Google Docs	Scribe	Prezi	Bitly	YouTube	
	Compreensão Escrita		Interação Escrita		Produção Escrita															
	Nº de informa- ções a obter	Nº de informa- ções obtidas	Nº de palavras	Nº de incorrekções	Nº de palavras	Nº de incorrekções														
1 Afonso	-	-	-	-	52	8		X												X
3 Ana Rafaela	10	6	70	7	109	0										X	X	X	X	
4 André	O aluno não realizou a atividade																			
5 Bruno	-	-	-	-	29	6		X												
6 Daniel	-	-	-	-	29	2		X											X	
7 David	-	-	-	-	25	4		X												
8 Diana	10	6	70	7	109	0										X	X	X	X	
9 Inês C.	-	-	-	-	29	2		X											X	
10 Inês M.	10	6	70	7	109	0										X	X	X	X	
11 José Carlos	-	-	-	-	29	2		X											X	
12 José Maria	-	-	-	-	57	1											X	X	X	
13 Ricardo	O aluno não realizou a atividade																			
14 Luís	O aluno não realizou a atividade																			
15 Mariana	A aluna não realizou a atividade																			
16 Natanael	O aluno não realizou a atividade																			
17 Rodrigo	O aluno não realizou a atividade																			
18 Tiago	O aluno não realizou a atividade																			



### 3. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DA DIMENSÃO “SABER APRENDER”

#### Grelha de Observação da dimensão "Saber Aprender"

Ciclo: 1º

Projeto de Investigação-Ação: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: At school

Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 02/03/2012 a 09/03/2012

Nº de sessões: 4 (de 90')

				Alunos																				
				1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
				Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago				
Saber aprender	Participação	Critérios	Participar de forma cons- ciente na construção de uma competência pluri- lingue e pluricultural.		Nº total de atividades		21																	
			Nº de participações		6	25	13	30	12	9	20	10	12	10	21	9	9	12	61	8	11			
	Autonomia e capacidade de resolução de problemas	Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias	Tempo despendido na realização da tarefa	A.1.1	0:13	0:14	0:15	0:15	0:13	0:16	0:18	0:20	0:30	0:42	0:14	0:15	0:36	0:16	0:15	0:16	0:10			
				A.1.2	Não foi contabilizado por estar a trabalhar um aluno de cada vez																			
				A.1.3	Não foi contabilizado por estar a trabalhar um aluno de cada vez																			
				A.1.4	0:13	0:14	0:23	0:06	0:30	0:11	0:29	0:18	0:26	0:54	0:14	0:12	0:27	0:13	0:12	0:24	0:15			
				A.1.5	Não foi contabilizado uma vez que foi dada a possibilidade de cada aluno realizar a atividade ao seu ritmo																			
				A.1.6	NR	0:19	0:18	0:17	0:19	NR	0:23	0:15	NR	0:18	0:13	NR	0:18	0:17	0:18	0:23	realizou em casa			
				A.1.7	0:10																			
				A.1.8	F	0:48	0:44	0:46	0:46	0:41	0:47	0:46	0:47	0:46	0:41	0:46	0:48	0:43	0:44	0:46	0:43			
				A.1.9	NR	0:29	NR	0:40	0:40	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	0:29	NR	NR	NR	NR			
	Nº de solicitações		3	0	3	0	3	3	8	7	6	8	4	4	4	4	2	6	6					
Espírito colaborativo e de partilha	Cooperar, de forma produtiva, na realização de tarefas em grupo	Nº de colaborações		1	4	0	0	1	3	2	6	4	0	4	2	2	2	0	0					
Respeito	Contribuir para um clima de trabalho favorável	Nº de incumprimentos		2														2						

F - O aluno faltou NR - O aluno não realizou a tarefa

**Grelha de Observação da dimensão "Saber Aprender"**

**Ciclo:** 2º

**Projeto de Investigação-Ação:** A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

**Escola:** Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

**Disciplina:** Inglês

**Ano:** 6º

**Unidade Temática:** Around town

**Ano Letivo:** 2011/2012

**Data:** de 04/05/2012 a 08/05/2012

**Nº de sessões:** 3 (de 90')

				Alunos																		
				1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
				Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago		
Saber aprender	Participação	Participar de forma consi- cente na construção de uma competência pluri- lingue e pluricultural.	Critérios																			
			Nº total de atividades	16																		
	Nº de participações	4	19	7	18	18	7	15	22	11	12	17	4	6	17	18	8	17				
	Autonomia e capacidade de resolução de problemas	Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias	Tempo despendido na realização da tarefa	A.2.1	NR	0:00	NR	0:00	0:00	NR	0:18	0:58	NR	NR	0:00	NR	NR	0:09	0:00	0:47	0:00	
				A.2.2	Não contabilizado devido a falha de ligação à internet																	
				A.2.3	0:11	0:00	0:04	0:00	0:11	0:13	0:12	0:08	0:15	0:08	0:00	0:12	0:10	0:10	0:05	0:07	0:00	
				A.2.4	Não contabilizado (tarefa realizada fora do espaço de sala de aula)																	
				A.2.5	0:33	0:44	0:24	0:41	0:41	0:28	0:52	0:21	0:52	0:33	0:28	0:21	0:44	0:37	0:24	NR	0:30	
				A.2.6	Não contabilizado (tarefa realizada fora do espaço de sala de aula)																	
				A.2.7	Não contabilizado (tarefa realizada fora do espaço de sala de aula)																	
	Nº de solicitações	3	2	4	1	2	2	6	3	7	4	2	11	1	7	1	5	4				
	Espírito colaborativo e de partilha	Cooperar, de forma produtiva, na realizaçã de tarefas em grupo	Nº de colaborações		4	1	2		2		3	2		11	1		2	15	1			
Respeito	Contribuir para a criação de um clima de trabalho favorável	Nº de incumprimentos																				

**F** - O aluno faltou **NR** - O aluno não realizou a tarefa

**Grelha de Observação da dimensão "Saber Aprender"**

Ciclo: 3º

Projeto de Investigação-Ação: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: Summer Time Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 22/05/2012 a 01/06/2012

Nº de sessões: 3 (de 90')

				Alunos																		
				1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
				Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago		
Saber aprender	Participação	Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural.	Nº total de atividades		22																	
			Nº de participações		6	25	15	25	22	15	15	23	26	18	24	8	1	22	21	6	20	
	Autonomia e capacidade de resolução de problemas	Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias	Tempo despendido na realização da tarefa	A.3.1	NR	0:10	0:21	0:14	0:22	0:22	0:23	0:25	0:32	NR	0:18	NR	0:34	0:15	0:12	0:16	0:14	
				A.3.2	0:09	0:00	0:24	0:00	0:00	NR	NR	0:13	0:22	0:18	0:00	NR	F	0:21	0:17	NR	0:13	
				A.3.3	0:12	0:17	0:26	0:15	a)	0:19	0:17	a)	0:30	0:20	0:13	NR	F	a)	0:11	NR	a)	
				A.3.4	0:10	0:12	0:10	0:14	0:14	0:08	0:20	0:11	0:20	0:12	0:08	0:11	F	0:20	0:10	0:10	0:20	
				A.3.5	NR	0:07	NR	0:13	Enviou maistarde	NR	0:13	0:29	NR	NR	0:08	NR	NR	Enviou maistarde	0:19	NR	0:08	
				A.3.6	Foram concedidos 50'																	
				A.3.7	Não foi contabilizado devido às falhas de ligação à internet que afetaram alguns grupos																	
			Nº de solicitações		3		2		2	2	5	4	5	3	2	3	1	1	1	9	4	
Espírito colaborativo e de partilha	Cooperar, de forma produtiva, na realização de tarefas em grupo	Nº de colaborações			6		2	1		1		2		8			1	8		1		
Respeito	Contribuir para a criação de um clima de trabalho favorável	Nº de incumprimentos		1																		

F - O aluno faltou NR - O aluno não realizou a tarefa a) Não enviou o Tweet em tempo útil

**ESCOLA:** Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz  
**DISCIPLINA:** Inglês **ANO:** 6.º **ANO LETIVO:** 2011/2012

**DISCIPLINA:** Inglês

**ANO: 6.º**

**ANO LETIVO: 2011/2012**

NOME: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_

Nº do PC: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_/\_\_/2012

## 5. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS

### Grelha de Observação das Ocorrências

Ciclo: 1º

Projeto de Investigação-Ação: *A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês* Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: At school

Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 02/03/2012 a 09/03/2012

Nº de sessões: 4 (de 90')

			Alunos																
			1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
			Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago
Ocorrências	Problemas com as ferramentas Web 2.0	Blogue					X			X					X				
		Tagxedo																	
		Wikispaces																	
		Bubbl.U																	
		QR Codes																	
		YouTube																	
		QuizSnack																	
		Anmish																	
		Bitly																	
		Go!Animate		X				X				X		X					
		SlideSnack	X		X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
		WallWisher																	
	Wikispaces																		
	Problemas de ligação à Internet	02-Mar																	
		06-Mar																	
		09-Mar																	
	Problemas de hardware	2-Mar																	
6-Mar																			
9-Mar																			
Problemas de software	2-Mar	X					X				X		X				X		
	6-Mar				X	X					X				X				
	9-Mar																		

# Grelha de Observação das Ocorrências

Ciclo: 2º

Projeto de Investigação-Ação: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: Around town

Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 04/05/2012 a 08/05/2012

Nº de sessões: 3 (de 90')

			Alunos															
			1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
			Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luís	Mariana	Natanael	Rodrigo
Ocorrências	Problemas com as ferramentas Web 2.0	Blogue																
		Slidecast																
		Xtranormal																
		Vocaroo																
		Glogster																
		Go!Animate	X	X				X	X		X	X	X		X	X		X
		Websites																
		Bitly																
		Google Docs																
		Dipity																
		YouTube																
		Jing																
	Problemas de ligação à Internet	04-Mai 10h00	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		04-Mai 13h50																
	Problemas de hardware	04-Mai 10h00																
		04-Mai 13h50																
	Problemas de software	04-Mai 10h00								X								X
		04-Mai 13h50	X	X				X	X		X	X	X		X	X		X

**Grelha de Observação das Ocorrências**

Ciclo: 3º

Projeto de Investigação-Ação: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

Escola: Escola Básica 2/3 Pintor Mário Augusto – Alhadas – Figueira da Foz

Disciplina: Inglês

Ano: 6º

Unidade Temática: Summer Time Ano Letivo: 2011/2012

Data: de 22/05/2012 a 01/06/2012

Nº de sessões: 3 (de 90')

			Alunos																	
			1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
			Afonso	Ana Rafaela	André	Bruno	Daniel	David	Diana	Inês C.	Inês M.	José Carlos	José Maria	Ricardo	Luis	Mariana	Natanael	Rodrigo	Tiago	
Ocorrências	Problemas com as ferramentas Web 2.0	Blogue																		
		Animoto																		
		Voki																		
		LyricsTraining																		
		Twitter																		
		Fotobabble																		
		FlipSnack																		
		GoogleDocs																		
		Scribble																		
		Prezi																		
		Bitly																		
		YouTube																		
	Jing																			
	Problemas de ligação à Internet		22-Mai																	
			25-Mai																	
			01-Jun				X	X			X			X		X			X	
	Problemas de hardware		22-Mai																	
			25-Mai																	
			01-Jun																	
	Problemas de software		22-Mai						X		X			X						
			25-Mai				X	XX			X	X					X			X
			01-Jun																	

**6. INQUÉRITO SOBRE LITERACIA DIGITAL**

## Inquérito sobre Literacia Digital

Este inquérito é anónimo e tem como objetivo aferir o teu nível de literacia digital, bem como algumas atitudes em relação às tecnologias da informação e comunicação, no sentido de ajudar a melhor organizar algumas atividades que servirão de suporte às tuas aprendizagens.

Como vês, a tua colaboração é preciosa por isso sê muito sincero nas tuas respostas.

\* Required

### I – Dimensão atitudinal e técnico-processual

**1. No teu entender o computador é: \***

- ☐ Uma coisa inútil
- ☐ Um instrumento de lazer
- ☐ Um instrumento de trabalho
- ☐ Um instrumento de trabalho e de lazer

**2. Tens computador em casa? \***

- ☐ Sim
- ☐ Não

**3. Tens acesso à Internet em casa? \***

- ☐ Sim
- ☐ Não

**4. Sabes como te precaver dos perigos inerentes ao uso da Internet? \***

- ☐ Sim, de todos
- ☐ Sim, mas só de alguns
- ☐ De muito poucos
- ☐ Não, de nenhum

**5. Com que frequência costumavas utilizar o computador? \***

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Só ao fim de semana
- ☐ 3 a 5 vezes por semana
- ☐ Todos os dias

**6. Quanto tempo, por dia, passas ao computador? \***

- ☐ Meia hora
- ☐ 1 hora



- ☐ 2 horas
- ☐ mais de 2 horas

**7. Com que facilidade usas o computador? \***

- ☐ Muito facilmente
- ☐ Com alguma facilidade
- ☐ Com alguma dificuldade
- ☐ Com dificuldade

**8. Com que finalidade utilizas o computador? \***

- ☐ Para aceder à plataforma Moodle da escola
- ☐ Para realizar trabalhos escolares
- ☐ Para realizar pesquisas
- ☐ Para comunicar (através de email, chat ou médias sociais como o Facebook)
- ☐ Para jogar
- ☐ Outra. Indica qual:

**9. Indica o teu grau de conhecimento das seguintes aplicações \***

	Não conheço	Conheço mas nunca usei	Conheço e sei usar
Word	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Powerpoint	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Windows Movie Maker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Photostory	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Indica o teu grau de conhecimento das seguintes ferramentas da Web 2.0 \***

	Não conheço	Conheço mas nunca usei	Conheço e sei usar
Chat (Ex: Messenger...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cloudtags (Ex: Tagxedo, Wordle...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Códigos QR (QR Codes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wikis (Ex: Wikispaces...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google Docs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slideshare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
You Tube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravação de áudio (Ex: Voki, Anmish, Slidesnack)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Podcast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de bandas desenhadas (Ex: Bitstrips...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de desenhos animados (Ex: GoAnimate...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de frisos cronológicos / timelines (Ex: Dipity...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de mapas mentais (Ex: Bubbl.us...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de narrativas digitais (Ex: Issuu, Myebook, Flipsnack...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferramentas para exposição de conteúdos ou ideias (Ex: Prezi, WallWisher, Vuvox...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outras. Indica quais:</b>			
<input type="text"/>			
<b>11. Tens email? *</b>			
<input type="radio"/> Sim			
<input type="radio"/> Não			
<b>12. Se respondeste afirmativamente à questão anterior, indica qual o serviço:</b>			
<input type="text"/>			
<b>13. Sabes fazer uploads e downloads da Internet? *</b>			
<input type="radio"/> Sim			
<input type="radio"/> Não			
<b>14. Tens auriculares compatível com a utilização em computadores? *</b>			
<input type="radio"/> Sim			
<input type="radio"/> Não			
<b>15. Tens microfone compatível com a utilização em computadores? *</b>			
<input type="radio"/> Sim			
<input type="radio"/> Não			
<b>16. Tens gravador de Mp3 no telemóvel ou noutro dispositivo móvel? *</b>			
<input type="radio"/> Sim			
<input type="radio"/> Não			
<b>17. O teu telemóvel possui leitor de códigos QR? *</b>			
<input type="radio"/> Sim			
<input type="radio"/> Não			

18. Consideras que o uso dos recursos anteriormente referidos poderia aumentar a tua motivação para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Inglês? \*

- ☐ Sim  
☐ Talvez  
☐ Não

## II – Dimensão cognitiva, ética e criativa

A1. Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de compreensão escrita? \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A2. Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de compreensão oral? \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A3. Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de expressão escrita? \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A4. Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de expressão oral? \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Tens facilidade em encontrar a informação que pretendes quando realizas pesquisas na Internet? \*

- ☐ Sim  
☐ Nem sempre  
☐ Não

C. Tens facilidade em selecionar a informação mais relevante? \*

- ☐ Sim  
☐ Nem sempre  
☐ Não

D. Consegues avaliar e analisar a informação que encontras com espírito crítico? \*

- ☐ Sim  
☐ Nem sempre  
☐ Não

E. Respeitas os direitos de autor dos recursos que encontras na Internet (textos, imagens ou outros)? \*

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

**F. Consideras que o que encontras na Internet te inspira na realização dos teus próprios trabalhos? \***

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

**G. Consideras-te uma pessoa criativa? \***

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

### **III – Dimensão emocional-social**

**1. Procuras resolver as tuas tarefas escolares sozinho? \***

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

**2. Consegues desenvolver um trabalho colaborativo com os teus colegas? \***

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

**3. Gostas de partilhar os teus conhecimentos com os teus colegas? \***

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

**4. Respeitas opiniões e culturas diferentes da tua? \***

- ☐ Sim
- ☐ Nem sempre
- ☐ Não

**Muito obrigada pela tua colaboração.**

A tua professora de Inglês

[« Back](#) [Submit](#)

Never submit passwords through Google Forms.

## 7. QUESTIONÁRIOS DE FINAL DE CICLO

### a) Questionário Final do 1.º Ciclo

#### Questionário sobre as atividades desenvolvidas no blogue "My Favourite Spot"

Caro(a) Aluno(a),

O presente questionário tem como objetivo analisar as atividades que te foram propostas ao longo desta unidade. As tuas respostas terão caráter sigiloso e são essenciais na implementação de futuras melhorias. Este questionário não conta para avaliação, pelo que deves responder com a máxima sinceridade.

Muito obrigada pela colaboração.

A tua professora de Inglês

\* Required

#### I - Atividades e ferramentas propostas

**A - Com que frequência se costuma recorrer a meios informáticos no âmbito das tuas atividades letivas? \***

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

**B - Gostarias de dar continuidade a este tipo de trabalho? \***

- ☐ Sim
- ☐ Não

**C - Indica as atividades de que mais gostaste. \***

- ☐ Listagem de vocabulário
- ☐ Ordenação e tradução do vocabulário
- ☐ Organização do vocabulário em categorias
- ☐ Redação de enigmas e adivinha dos mesmos
- ☐ Audição de música
- ☐ Exercício de compreensão oral
- ☐ Redação dos textos de preparação para as atividades áudio
- ☐ Gravação de áudio
- ☐ Pesquisa de informação específica
- ☐ Realização do slidecast
- ☐ Exposição de opiniões por escrito
- ☐ Exercício de escrita colaborativa
- ☐ Comentário ao trabalho realizado pelos colegas
- ☐ Atividade de pares
- ☐ Partilha de conhecimentos e ideias com os colegas
- ☐ Trabalho colaborativo

**D - Indica as ferramentas Web que mais gostaste de utilizar. \***

- ☐ Bitstrips
- ☐ Tagxedo
- ☐ Wikispaces

- ☐ Bubbl.Uz
- ☐ QR codes
- ☐ Anmish
- ☐ Bitly
- ☐ Go!Animate
- ☐ SlideSnack
- ☐ WallWisher
- ☐ Blogue
- ☐ Twitter
- ☐ Meebo Me

## II - Avaliação das atividades propostas

Responda afirmativamente ou negativamente a cada item.

**A - As atividades propostas permitiram-me compreender melhor os enunciados escritos. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**B - As atividades propostas permitiram-me compreender melhor os enunciados orais. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**C - As atividades propostas permitiram-me escrever textos mais longos. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**D - As atividades propostas permitiram-me dar menos erros. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**E - As atividades propostas permitiram-me melhorar a minha expressão oral. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**F - As atividades propostas tornaram a aprendizagem dos conteúdos mais interessantes. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**G - As atividades propostas motivaram-me para a aprendizagem da Língua Inglesa. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**H - As atividades propostas promoveram o espírito crítico \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez



**I - As atividades propostas promoveram o espírito colaborativo. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**J - As atividades propostas promoveram a entreaajuda. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**K - As atividades propostas promoveram a partilha de conhecimentos e ideias. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**L - As atividades propostas despertaram o meu interesse pelas ferramentas Web. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**M - Penso tornar a utilizar estas ferramentas Web propostas noutras atividades. \***

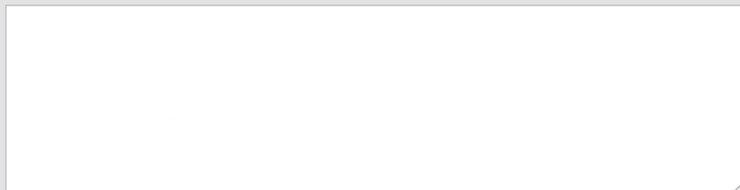
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**III - Constrangimentos****Indica os obstáculos com que te deparaste aquando da realização das tarefas propostas \***

- ☐ Problemas com o computador
- ☐ Falta de ligação à internet
- ☐ Problemas com a ferramenta Web
- ☐ Dificuldade em trabalhar com as ferramentas propostas
- ☐ Dificuldade em encontrar a informação pretendida aquando da pesquisa na internet
- ☐ Dificuldade em selecionar a informação relevante
- ☐ Dificuldades ao nível da compreensão e expressão escrita em Língua Inglesa
- ☐ Dificuldades ao nível da compreensão e expressão oral em Língua Inglesa
- ☐ Dificuldade em compreender as atividades propostas
- ☐ Dificuldade em exprimir a minha opinião
- ☐ Dificuldade em trabalhar com os colegas
- ☐ Dificuldade em partilhar conhecimentos e ideias
- ☐ Falta de um apoio mais individualizado
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Clima de trabalho desfavorável, criado pelos meus colegas
- ☐ Other:

#### IV - Comentários e sugestões

Estes espaço destina-se a algum comentário ou sugestão que consideres pertinentes no âmbito das atividades desenvolvidas.



**Muito obrigada pela colaboração!**

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)



## b) Questionário Final do 2.º Ciclo

## Questionário sobre as atividades desenvolvidas no blogue "My Favourite Spot"

Caro(a) Aluno(a),

O presente questionário tem como objetivo analisar as atividades que te foram propostas ao longo desta unidade.

As tuas respostas terão caráter sigiloso e são essenciais na implementação de futuras melhorias. Este questionário não conta para avaliação, pelo que deves responder com a máxima sinceridade.

Muito obrigada pela colaboração.

A tua professora de Inglês

\* Required

### I - Atividades e ferramentas propostas

#### A - Gostarias de dar continuidade a este tipo de trabalho? \*

- ☐ Sim  
☐ Não

#### B - No que concerne o apoio à utilização das ferramentas Web, preferes: \*

- ☐ só textos de apoio à utilização das mesmas.  
☐ só vídeos de apoio à utilização das mesmas.  
☐ textos e vídeos de apoio.

#### C - Indica as atividades de que mais gostaste. \*

- ☐ Listagem de vocabulário  
☐ Pesquisa de imagens  
☐ Definição do vocabulário  
☐ Realização do PowerPoint  
☐ Realização do slidecast  
☐ Redação do diálogo  
☐ Realização do filme  
☐ Redação das indicações a seguir no mapa  
☐ Entrevista ao colega para obtenção de informação específica  
☐ Gravação de áudio  
☐ Exercício de compreensão oral  
☐ Pesquisa de informação específica  
☐ Pesquisa de filme  
☐ Redação da biografia  
☐ Comentário ao trabalho realizado pelos colegas  
☐ Atividade de pares  
☐ Partilha de conhecimentos e ideias com os colegas  
☐ Trabalho colaborativo

<input type="checkbox"/>	<b>D - Indica as ferramentas Web que mais gostaste de utilizar. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> SlideSnack
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Google Docs
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Xtranormal
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Vocaroo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Glogster
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Go!Animate
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Bitly
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> YouTube
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Dipity
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Screencast
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Blogue
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Twitter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Meebo Me
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<b>II - Avaliação das atividades propostas</b>
<input type="checkbox"/>	Responde afirmativamente ou negativamente a cada item.
<input type="checkbox"/>	<b>A - As atividades propostas permitiram-me compreender melhor os enunciados escritos. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<b>B - As atividades propostas permitiram-me compreender melhor os enunciados orais. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<b>C - As atividades propostas permitiram-me escrever textos mais longos. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<b>D - As atividades propostas permitiram-me dar menos erros. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<b>E - As atividades propostas permitiram-me melhorar a minha expressão oral. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	<b>F - As atividades propostas tornaram a aprendizagem dos conteúdos mais interessantes. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>G - As atividades propostas motivaram-me para a aprendizagem da Língua Inglesa. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>H - As atividades propostas promoveram o espírito crítico *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>I - As atividades propostas promoveram o espírito colaborativo. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>J - As atividades propostas promoveram a entreaajuda. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>K - As atividades propostas promoveram a partilha de conhecimentos e ideias. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>L - As atividades propostas despertaram o meu interesse pelas ferramentas Web. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<b>M - Penso tornar a utilizar as ferramentas Web propostas noutras atividades. *</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Não
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> Talvez
<input checked="" type="checkbox"/>	

### III - Constrangimentos

Indica os obstáculos com que te deparaste aquando da realização das tarefas propostas \*

- ☐ Problemas com o computador
- ☐ Falta de ligação à internet
- ☐ Problemas com a ferramenta Web
- ☐ Dificuldade em trabalhar com as ferramentas propostas
- ☐ Dificuldade em encontrar a informação pretendida aquando da pesquisa na internet
- ☐ Dificuldade em seleccionar a informação relevante
- ☐ Dificuldades ao nível da compreensão e expressão escrita em Língua Inglesa
- ☐ Dificuldades ao nível da compreensão e expressão oral em Língua Inglesa
- ☐ Dificuldade em compreender as atividades propostas
- ☐ Dificuldade em exprimir a minha opinião
- ☐ Dificuldade em trabalhar com os colegas
- ☐ Dificuldade em partilhar conhecimentos e ideias
- ☐ Falta de um apoio mais individualizado
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Clima de trabalho desfavorável, criado pelos meus colegas
- ☐ Other:

### IV - Comentários e sugestões

Este espaço destina-se a algum comentário ou sugestão que consideres pertinentes no âmbito das atividades desenvolvidas.

Muito obrigada pela colaboração!

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

c) *Questionário Final do 3.º Ciclo*


## Questionário sobre as atividades desenvolvidas no blogue "My Favourite Spot"

Caro(a) Aluno(a),

O presente questionário tem como objetivo analisar as atividades que te foram propostas ao longo desta unidade. As tuas respostas terão carácter sigiloso e são essenciais na implementação de futuras melhorias. Este questionário não conta para avaliação, pelo que deves responder com a máxima sinceridade.

Muito obrigada pela colaboração.

A tua professora de Inglês  
\* Required

## I - Atividades e ferramentas propostas

### A.1 – Relativamente ao apoio à utilização das ferramentas Web, preferiste recorrer: \*

- ☐ unicamente aos textos de apoio à utilização das mesmas
- ☐ unicamente aos vídeos de apoio à utilização das mesmas
- ☐ aos textos e aos vídeos de apoio

### A.2 – Relativamente aos vídeos de apoio, preferiste

- ☐ os vídeos de apoio criados pela professora
- ☐ os vídeos de apoio disponíveis na internet
- ☐ ambos

### B – Indica as atividades de que mais gostaste. \*

- ☐ Listagem de vocabulário
- ☐ Pesquisa de imagens
- ☐ Realização do filme
- ☐ Exposição de opiniões
- ☐ Entrevista ao colega para obtenção de informação específica
- ☐ Gravação de áudio
- ☐ Audição da música
- ☐ Redação do textos
- ☐ Realização do PowerPoint
- ☐ Realização do livro digital
- ☐ Pesquisa de informação específica sobre um país
- ☐ Resposta às perguntas sobre um país
- ☐ Pesquisa de filme
- ☐ Realização da apresentação sobre o país
- ☐ Comentário ao trabalho realizado pelos colegas
- ☐ Atividade de pares

- ☐ Partilha de conhecimentos e ideias com os colegas
- ☐ Trabalho colaborativo
- ☐ Trabalho de projeto

**C – Indica as ferramentas Web que mais gostaste de utilizar. \***

- ☐ Animoto
- ☐ Voki
- ☐ Google Docs
- ☐ LyricsTraining
- ☐ Fotobabble
- ☐ FlipSnack
- ☐ Scribble
- ☐ YouTube
- ☐ Prezi
- ☐ Bitly
- ☐ Screencast
- ☐ Blogue
- ☐ Twitter
- ☐ Meebo Me

## II - Avaliação das atividades propostas

Responde afirmativamente ou negativamente a cada item.

**A – As atividades propostas permitiram-me compreender melhor os enunciados escritos. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**B – As atividades propostas permitiram-me compreender melhor os enunciados orais. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**C – As atividades propostas permitiram-me escrever textos mais longos. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**D – As atividades propostas permitiram-me dar menos erros. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**E – As atividades propostas permitiram-me melhorar a minha expressão oral. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**F – As atividades propostas tornaram a aprendizagem dos conteúdos mais interessantes. \***

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

**G – As atividades propostas motivaram-me para a aprendizagem da Língua Inglesa. \***

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Talvez

**H – As atividades propostas promoveram o espírito crítico. \***

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Talvez

**I – As atividades propostas promoveram o espírito colaborativo. \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**J – As atividades propostas promoveram a entreaajuda. \***

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Talvez

**K – As atividades propostas promoveram a partilha de conhecimentos e ideias. \***

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Talvez

**L – As atividades propostas despertaram o meu interesse pelas ferramentas Web. \***

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Talvez

**M – Penso tornar a utilizar estas ferramentas Web propostas noutras atividades. \***

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Talvez

### III - Constrangimentos

**Indica os obstáculos com que te deparaste aquando da realização das tarefas propostas \***

- ☐ Problemas com o computador  
☐ Falta de ligação à internet  
☐ Problemas com a ferramenta Web  
☐ Dificuldade em trabalhar com as ferramentas propostas  
☐ Dificuldade em encontrar a informação pretendida na pesquisa sobre o país  
☐ Dificuldade em selecionar a informação relevante na pesquisa sobre o país  
☐ Dificuldades ao nível da compreensão e expressão escrita em Língua Inglesa  
☐ Dificuldades ao nível da compreensão e expressão oral em Língua Inglesa  
☐ Dificuldade em compreender as atividades propostas  
☐ Dificuldade em exprimir a minha opinião  
☐ Dificuldade em trabalhar com os colegas  
☐ Dificuldade em partilhar conhecimentos e ideias  
☐ Falta de um apoio mais individualizado  
☐ Falta de tempo  
☐ Clima de trabalho desfavorável, criado pelos meus colegas  
☐ Other:

## IV - Comentários e sugestões

---

Este espaço destina-se a algum comentário ou sugestão que consideres pertinentes no âmbito das atividades desenvolvidas.



Muito obrigada pela colaboração!

---

[« Back](#) [Submit](#)

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)



## 8. REFLEXÃO FINAL DOS ALUNOS

### Reflexão final sobre as atividades desenvolvidas no blogue "My Favourite Spot"



Caro(a) Aluno(a),

O presente questionário tem como objetivo recolher a tua reflexão sobre as atividades que te foram propostas ao longo do ano.

As tuas respostas terão carácter sigiloso e são essenciais na implementação de futuras melhorias.

Este questionário não conta para avaliação, pelo que deves responder com a máxima sinceridade.

Muito obrigada pela colaboração.

A tua professora de Inglês

\* Required

### Reflexão Final

**A - Numa escala de 1 a 5 indica o teu grau de satisfação relativamente ao projeto de utilização de ferramentas da Web 2.0 no âmbito da disciplina de Inglês \***

1 2 3 4 5

Não gostei nada ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Gostei muito

**Justifica a tua classificação \***

**B - Futuramente, gostarias de dar continuidade a este tipo de projetos? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**C - No que concerne o desenvolvimento de competências em Língua Inglesa, indica os pontos em que consideras que as atividades com recurso a ferramentas da Web 2.0 mais contribuíram para a tua evolução. \***

- ☐ Aquisição e consolidação de vocabulário  
☐ Consolidação de conteúdos gramaticais  
☐ Compreensão oral  
☐ Compreensão escrita  
☐ Expressão oral  
☐ Expressão escrita  
☐ As atividades com recurso a ferramentas da Web 2.0 não contribuíram para que se registasse qualquer evolução das minhas competências em Língua Inglesa

**C.1 - Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de compreensão oral? \***

1   2   3   4   5

---

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

---

**C.2 - Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de compreensão escrita? \***

1   2   3   4   5

---

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

---

**C.3 - Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de expressão oral? \***

1   2   3   4   5

---

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

---

**C.4 - Numa escala de 1 a 5, como avalias a tua capacidade de expressão escrita? \***

1   2   3   4   5

---

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

---

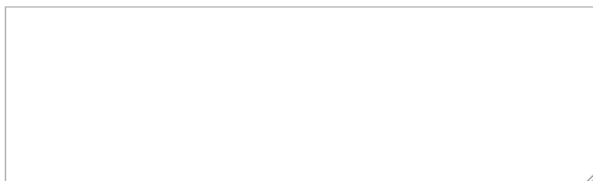
**D - No que concerne as tuas atitudes, assinala os aspetos em que consideras que as atividades com recurso a ferramentas da Web 2.0 mais te ajudaram a evoluir. \***

- ☐ Participação e envolvimento nas atividades da disciplina
- ☐ Interesse e empenhamento na realização das atividades
- ☐ Capacidade para trabalhar colaborativamente
- ☐ Capacidade para partilhar
- ☐ Espírito de entreajuda
- ☐ Respeito pelos outros
- ☐ Responsabilidade no cumprimento das tarefas
- ☐ Autonomia no desenvolvimento das atividades
- ☐ Capacidade de resolução de problemas
- ☐ Capacidade de aprender a aprender
- ☐ Capacidade de encontrar e selecionar informação relevante
- ☐ Capacidade de reflexão
- ☐ Desenvolvimento de pensamento crítico
- ☐ Organização de ideias
- ☐ Capacidade para comunicar com eficácia
- ☐ Desenvolvimento do pensamento criativo
- ☐ Respeito pelo pluralismo cultural e social
- ☐ Desenvolvimento de noções de segurança na Internet
- ☐ Domínio das tecnologias
- ☐ Maior apetência para o uso das tecnologias
- ☐ As atividades com recurso a ferramentas da Web 2.0 não contribuíram para que se registasse qualquer evolução ao nível das minhas atitudes

## Comentários e sugestões

---

Estes espaço destina-se a algum comentário ou sugestão que consideres pertinentes no âmbito do projeto desenvolvido.



## Muito obrigada pela colaboração!

---

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

## 9. RELATÓRIOS DE FINAL DE CICLO

### a) Relatório Crítico de Final do 1.º Ciclo

#### RELATÓRIO CRÍTICO DE FINAL DE CICLO

##### PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:

*A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês*

**ESCOLA:** ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ

**DISCIPLINA:** INGLÊS

**ANO:** 6.º

**UNIDADE TEMÁTICA:** AT SCHOOL

**ANO LETIVO:** 2011/2012

**CICLO:** 1.º

**DATA:** de 02/03/2012 a 09/03/2012

**Nº DE SESSÕES:** 4 (de 90')

*No âmbito do primeiro ciclo da investigação-ação foram planificadas quatro sessões de noventa minutos sobre a unidade temática em estudo “At School”.*

*A implementação desta fase da investigação enquadrrou-se na planificação da disciplina para o 6.º ano de escolaridade, ocorrendo no contexto da revisão da unidade. Recorreu-se a treze ferramentas Web 2.0. para rever/ consolidar vocabulário; desenvolver competências comunicativas; consolidar/ adquirir competências chave. A inscrição nas ferramentas a utilizar foi sempre solicitada previamente, sendo sistematicamente entregues tutoriais em suporte papel, em Português, no sentido de prestar o necessário auxílio à execução da tarefa. Repetiu-se o mesmo procedimento, em todas as sessões, para apoiar a realização de cada atividade facultando-se, assim, o apoio fundamental para garantir o êxito da implementação de um CLE. Este procedimento visou, ainda, ir ao encontro da perspetiva de Vygotsky, considerando a ZDP. A quem tivesse um telemóvel compatível, foi ainda solicitado que previamente efetuassem o download do software para leitura de códigos QR, em <http://www.i-nigma.mobi>, de forma a poder utilizar este recurso no âmbito da segunda sessão. Na publicação de cada exercício constava um exemplo da atividade a realizar existindo a preocupação de articular cada um deles de modo natural com o anterior. Sempre que julgado oportuno, as atividades propostas continham hiperligações para informação complementar do tema / subtema em análise. Todas as ferramentas web a utilizar podiam ser acedidas através de hiperligação a abrir em nova janela.*

*Antes de dar início à investigação, implementou-se uma sessão preliminar com o objetivo de familiarizar os alunos com o blogue, sendo-lhes explicado o seu objetivo bem como o significado do título do mesmo. Foram apresentados os elementos do lado direito, com especial destaque para os recursos existentes e para os RSS Feeds de outros blogues, dirigidos a alunos, e de órgãos de comunicação social anglófonos. Foram ainda explorados os separadores “About Us”, que conquistou os discentes, e “Blogging Rules”. Foi também treinado como inserir um comentário a um post.*

*Das respostas dadas ao questionário final de ciclo realizado pelos alunos destaca-se que:*

*- a totalidade gostaria de dar continuidade a este tipo de trabalho;*

- 76% referiu raramente recorrer a meios informáticos no âmbito das atividades letivas, facto que poderá justificar a dificuldade de adaptação à nova metodologia de trabalho;
- a maioria das atividades propostas foram do agrado dos alunos;
- as atividades que mais gostaram de realizar foram a audição de música, a gravação de áudio e as atividades de pares (82%);
- as atividades que mais gostaram de utilizar foram se Bitstrips (94%), Anmish e Go!Animate (88%);
- foi feita uma avaliação bastante positiva das atividades propostas;
- 94% considera que as atividades propostas motivaram para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- o obstáculo referenciado pelo maior número de alunos (65%) é a dificuldade em exprimir a sua opinião.

#### ASPETOS POSITIVOS

- Solicitar a inscrição prévia nas ferramentas web a utilizar revelou-se crucial;
- O recurso a atividades executadas com meios informáticos permitiu destacar a autonomia, responsabilidade e espírito de interajuda de alguns alunos, características que, até à data, tinham passado mais ou menos despercebidas, contribuindo, assim, para um conhecimento mais profundo de cada aluno;
- O recurso a atividades executadas com meios informáticos contribuiu para motivar alguns alunos, com mais apetência para meios tecnológicos, para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- O recurso a meios informáticos contribuiu para o aumento da execução de tarefas por parte de alguns alunos;
- As atividades realizadas conduziram a um aumento das oportunidades de expressão oral, com a consequente possibilidade de autoavaliação e autocorreção;
- A visibilidade dos trabalhos contribuiu para motivar os alunos, em geral, para a sua execução e para o esforço registado por parte de alguns na melhoria da qualidade dos mesmos;
- Gradualmente, os alunos foram assumindo as suas limitações sentindo-se menos inibidos em solicitar a ajuda dos colegas;
- Assistiu-se a um desenvolvimento do espírito colaborativo e de partilha traduzindo-se num aumento da interajuda;
- O recurso a atividades executadas com meios informáticos, bem como a articulação com a disciplina de Estudo Acompanhado, permitiu prolongar o contacto com a disciplina para além da sala de aula de Inglês.

#### ASPETOS NEGATIVOS

- Problemas tecnológicos ligados sobretudo ao fraco desempenho dos

*computadores portáteis;*

*- Dificuldade de adaptação à nova metodologia de trabalho:*

- ♦ *os computadores são raramente visto pelos alunos como um meio de trabalho, funcionando mais como objeto de diversão;*
- ♦ *consequente falta de empenho na execução das tarefas, sendo as mesmas encaradas com alguma “ligeireza”; falta de atenção / concentração, nomeadamente às explicações dadas e à leitura dos tutoriais de apoio à utilização das diversas ferramentas web;*
- ♦ *dificuldade de adaptação a um espaço de trabalho menos controlado, menos rígido e menos formal;*
- ♦ *as dificuldades de alguns alunos em trabalhar colaborativamente ficaram mais evidentes;*

*- Dificuldade de rememoração dos conteúdos uma vez que as sessões decorreram no final da unidade, na fase das revisões;*

*- Fraca qualidade dos trabalhos realizados, em alguns casos aquém das reais capacidades dos alunos;*

*- Grandes dificuldades no domínio das tecnologias por parte de um elevado número de alunos;*

*- Heterogeneidade da turma no que concerne o domínio das tecnologias bem como das suas competências linguísticas;*

*- Falta de espírito crítico dos alunos que aceitam passivamente qualquer informação obtida na internet, encarada como verdade absoluta e inquestionável, confirmando as respostas dados ao questionário final de ciclo;*

*- Falta de autonomia da maioria dos alunos;*

*- Falta de rigor e persistência na execução das tarefas;*

*- Falta de motivação para a execução das tarefas por parte de alguns alunos, apesar do recurso a meios tecnológicos*

*- Impossibilidade de envolver todos os alunos da turma na execução das tarefas.*

#### **ASPETOS A MELHORAR**

*- Criar condições no sentido de melhorar a qualidade dos trabalhos realizados;*

*- Criar condições para que cada aluno consiga adequar o trabalho ao seu ritmo e capacidades, atenuando-se as assimetrias verificadas em termos de competências linguísticas e do domínio das ferramentas web;*

*- Recorrer com maior frequência a meios informáticos para a execução de tarefas;*

*- Sempre que possível, tentar integrar as atividades web ao longo da lecionação dos conteúdos e não na fase das revisões, de modo a evitar problemas na rememoração dos conteúdos;*

*- Delimitar previamente o tempo de execução de cada atividade;*

*- Reduzir o número de ferramentas web a utilizar em cada sessão.*

**b) Relatório Crítico de Final do 2.º Ciclo****RELATÓRIO CRÍTICO DE FINAL DE CICLO****PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:***A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês***ESCOLA:** ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ**DISCIPLINA:** INGLÊS**ANO:** 6.º**UNIDADE TEMÁTICA:** AROUND TOWN**ANO LETIVO:** 2011/2012**CICLO:** 2.º**DATA:** de 04/05/2012 a 08/05/2012**Nº DE SESSÕES:** 3 (de 90')

*No âmbito do segundo ciclo da investigação-ação foram planificadas três sessões de noventa minutos sobre a unidade temática em estudo “Around Town”.*

*Tal como anteriormente, a implementação desta fase da investigação enquadrou-se na planificação da disciplina para o 6.º ano de escolaridade, ocorrendo novamente no contexto da revisão da unidade e não ao longo da lecionação de conteúdos, tal como previsto, devido a problemas de ligação à internet que inviabilizaram a implementação das primeiras sessões.*

*Recorreu-se a doze ferramentas Web 2.0., seis das quais não utilizadas durante o primeiro ciclo da investigação, solicitando-se a inscrição prévia nas mesmas, à semelhança do que acontecera no ciclo anterior. De igual modo, manteve-se a entrega sistemática de tutoriais em suporte papel, em Português, tanto para o registo nos recursos a utilizar como para o apoio à realização das atividades.*

*No entanto, e de acordo com os aspetos a melhorar detetados no final do último ciclo de investigação, decidiu-se complementar os tutoriais com vídeos de apoio à utilização das ferramentas. Os mesmos foram propositadamente criados para o efeito, fazendo uso do recurso Jing, e disponibilizados antes da realização das atividades em screencast.com. O link para os vídeos podia ainda ser acedido na publicação do respetivo exercício, através de hiperligação a abrir em nova janela.*

*Para além desta nova estratégia, decidiu-se ainda solicitar um maior trabalho de preparação das atividades a realizar e implementar algumas atividades a executar fora do espaço de sala de aula criando-se, assim, condições para que cada aluno consiga adequar o trabalho ao seu ritmo e capacidades, numa tentativa de se atenuar as assimetrias verificadas, tanto em termos de competências linguísticas como do domínio das ferramentas web.*

*Determinou-se, também, limitar a duas o número de ferramentas web a utilizar em cada sessão de 90 minutos, delimitando previamente o tempo de execução de cada exercício; implementar atividades que apelem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos; continuar a implementar atividades de par recorrendo a alunos de grupo de nível diferente visando ir ao encontro da ZDP (Vygotsky, 1991), numa tentativa de envolver e motivar os alunos com maiores dificuldades.*

*A análise das respostas dadas ao questionário final de ciclo permite concluir que:*

- todos os alunos gostariam de dar continuidade ao projeto;*
- 76% refere preferir simultaneamente textos e vídeos de apoio à utilização das ferramentas web;*



- as atividades que mais gostaram de realizar foram a pesquisa de imagens (88%) e a realização do filme (82%);
- as ferramentas web que mais gostaram de utilizar foram Xtranormal (94%), o blogue (88%) e Vocaroo (82%);
- um elevado número de alunos considera que as atividades propostas motivaram para a aprendizagem da Língua Inglesa e pensa tornar a utilizá-las noutras atividades;
- a dificuldade em selecionar a informação relevante surge como o obstáculo apontado pelo maior número de alunos (59%).

### ASPETOS POSITIVOS

- O aumento do número de visitas ao blogue, nomeadamente oriundas do estrangeiro, provocou grande entusiasmo por parte dos alunos contribuindo para os motivar no sentido de melhorar a qualidade dos seus trabalhos;
- O recurso a atividades executadas com meios informáticos continuou a permitir que alguns alunos, alguns dos quais com dificuldades na disciplina, se destacassem, contribuindo para melhorar a sua autoestima e predisposição para a aprendizagem dos conteúdos de Inglês;
- Solicitar a inscrição prévia nas ferramentas web a utilizar revelou-se importante;
- Verificou-se uma evolução positiva no que concerne a participação dos alunos nas atividades, no espírito colaborativo e de partilha e sobretudo na autonomia:
  - ◆ ao longo do ciclo, alguns alunos anteciparam-se na realização da tarefas concretizando-as, por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula;
  - ◆ onze alunos escolheram o Edu.Glogster para realizar o trabalho de projeto, uma ferramenta com a qual não trabalharam diretamente em sala de aula;
  - ◆ foram capazes de combinar vários recursos como texto, imagem, vídeo;
  - ◆ uma aluna foi capaz de combinar ferramentas web (Vocaroo e Glogster);
  - ◆ um aluno, com algumas dificuldades na disciplina, foi capaz de encontrar e selecionar informação relevante usando a internet, trabalhando-a e indicando a fonte recorrendo ao Bitly, para além de combinar várias recursos como texto, imagem, vídeo.
- Não se registaram problemas de comportamento;
- O recurso a atividades executadas com meios informáticos permitiu prolongar o contacto com a disciplina para além da sala de aula de Inglês;
- O recurso a Meebo Me permitiu aos alunos usufruir de maior acompanhamento na execução das tarefas;
- Verificou-se um aumento na interação professora-alunos;



- Assistiu-se a uma melhoria da qualidade final dos trabalhos;
- As atividades realizadas refletiram-se num aumento das oportunidades de expressão oral, com a consequente possibilidade de autoavaliação e autocorreção;
- A articulação com a disciplina de Estudo Acompanhado revelou-se de grande importância no sentido de permitir uma melhor rentabilização do tempo e de prolongar o contacto com a disciplina para além da sala de aula de Inglês.

#### ASPETOS NEGATIVOS

- Problemas tecnológicos ligados à falta de ligação à internet e ao fraco desempenho dos computadores portáteis;
- Impossibilidade de integrar as atividades web ao longo da lecionação dos conteúdos, e não na fase das revisões, devido a sucessivos problemas técnicos;
- Falta de atenção aos tutoriais de apoio à utilização das ferramentas elaborados;
- Falta de espírito crítico dos alunos que aceitam passivamente qualquer informação obtida na internet;
- Dificuldade em selecionar informação relevante continuando a recorrer ao “corta e cola”;
- As condições de trabalho nem sempre foram as melhores, continuando a verificar-se alguma dificuldade de adaptação a uma metodologia de trabalho menos convencional;
- A heterogeneidade da turma no que concerne o domínio das tecnologias não se atenuou;
- Falta de motivação para a execução das tarefas por parte de alguns alunos, apesar do recurso a meios tecnológicos;
- Falta de capacidade de trabalho e de perseverança de alguns alunos;
- Impossibilidade de envolver todos os alunos da turma na execução das tarefas.

#### ASPETOS A MELHORAR

- Desenvolver atividades que permitam ao aluno trabalhar a informação recolhida numa tentativa de evitar uma mera cópia das fontes;
- Tentar promover a autonomia e o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam aprender a aprender;
- Tentar promover a compreensão e expressão oral em Língua Inglesa;
- Tentar melhorar as condições de trabalho, nomeadamente aquando das gravações áudio.

## c) Relatório Crítico de Final do 3.º Ciclo

**RELATÓRIO CRÍTICO DE FINAL DE CICLO****PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:****ESCOLA:** ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ**DISCIPLINA:** INGLÊS**ANO:** 6.º**UNIDADE TEMÁTICA:** SUMMER TIME**ANO LETIVO:** 2011/2012**CICLO:** 3.º**DATA:** de 22/05/2012 a 01/06/2012**Nº DE SESSÕES:** 3 (de 90')

*No âmbito do terceiro ciclo da investigação-ação foram novamente planificadas três sessões de noventa minutos sobre a unidade temática em estudo “Summer Time”.*

*À semelhança do que acontecera nos ciclos anteriores, a implementação desta fase da investigação ocorreu em momento reservado à revisão da unidade recorrendo-se a quinze ferramentas Web 2.0., nove das quais não utilizadas anteriormente. Continuou-se a solicitar uma inscrição prévia nas mesmas, mantendo-se a entrega sistemática de tutoriais em suporte papel para o efeito, bem como para prestar o necessário apoio à realização das atividades. Optou-se por complementar estes tutoriais principalmente com vídeos de apoio disponíveis na internet, e não especialmente criados para os alunos, numa tentativa de promover a autonomia bem como o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam aprender a aprender. A escolha cuidada dos mesmos, no YouTube, teve em consideração critérios como a dicção e o ritmo do discurso do comunicador; a simplicidade e clareza do vocabulário utilizado; a objetividade e ilustração das explicações dadas, visando igualmente desenvolver nos alunos competências de compreensão oral.*

*No sentido de ir ao encontro dos aspetos a melhorar detetados no final do ciclo anterior decidiu-se ainda implementar atividades que permitam trabalhar unicamente a informação recolhida, numa tentativa de evitar uma mera cópia das fontes, bem como atividades que apelem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, mantendo-se algumas das estratégias anteriormente implementadas.*

*A análise das respostas obtidas no questionário final de ciclo permite concluir que:*

- no que concerne o apoio à utilização das ferramentas web, a maioria dos alunos (65%) prefere ambos os formatos, textos e vídeos, sendo que 71% prefere os vídeos de apoio criados pela professora;*
- a audição da música foi a que mais gostaram de realizar (88%);*
- as ferramentas web que mais agradaram foram Animoto e Prezi (94%);*
- 82% considera que as atividades propostas lhes permitiram compreender melhor os enunciados escritos;*
- face aos ciclos de investigação anteriores, regista-se uma diminuição dos constrangimentos sentidos;*
- os obstáculos mais referenciados são a falta de ligação à internet (47%) e os problemas com o computador (41%).*

### ASPETOS POSITIVOS

- Solicitar a inscrição prévia nas ferramentas web a utilizar revelou-se de suma importância;
- O recurso a atividades executadas com meios informáticos contribuiu para que alguns alunos se destacassem positivamente, melhorando a sua autoestima e consequentemente a sua motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- As atividades realizadas aumentaram as oportunidades de expressão oral, com a consequente possibilidade de autoavaliação e autocorreção;
- A gradual consciencialização de que se tinham quebrado os muros da sala de aula contribuiu para motivar os alunos para a execução e melhoria da qualidade dos trabalhos;
- Aumento do espírito colaborativo e de partilha, traduzindo-se num aumento da interajuda;
- Maior envolvimento dos alunos nas atividades, traduzindo-se num aumento do número de comentários efetuados;
- Progressos evidentes ao nível da autonomia:
  - ♦ Aumentou o número de alunos que se antecipou à realização das tarefas concretizando-as, por iniciativa própria, fora do espaço de sala de aula;
  - ♦ Aumentou o número de alunos que foi capaz de combinar diversos recursos e diferentes ferramentas web;
  - ♦ Registou-se uma diminuição do tempo necessário à execução das tarefas;
  - ♦ Registou-se uma diminuição do número de solicitações
- O recurso a Meebo Me permitiu aos alunos usufruir de maior acompanhamento na execução das tarefas traduzindo-se num aumento da interação professora-alunos;
- Assistiu-se a uma melhoria da qualidade final dos trabalhos;
- O recurso a atividades executadas com meios informáticos permitiu prolongar o contacto com a disciplina para além da sala de aula de Inglês.

### ASPETOS NEGATIVOS

- Problemas tecnológicos ligados à falta de ligação à internet, ao número reduzido de computadores devido a avarias e ao fraco desempenho dos mesmos;
- Falta de atenção aos tutoriais de apoio à utilização das ferramentas;
- Acentuação das diferenças entre alunos no que concerne a sua proficiência no uso das ferramentas web;
- Manutenção da dificuldade de adaptação à nova metodologia de trabalho por parte de alguns alunos;
- Falta de capacidade de trabalho e de perseverança de alguns alunos, apesar do recurso a meios tecnológicos;
- Impossibilidade de envolver todos os alunos da turma na execução das tarefas, apesar do recurso a meios tecnológicos.



## APÊNDICE B – DOCUMENTOS UTILIZADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

---

1. INFORMAÇÃO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	250
2. PLANIFICAÇÕES POR CICLO DE INVESTIGAÇÃO .....	251
<i>a) Planificação do 1.º Ciclo .....</i>	<i>251</i>
<i>b) Planificação do 2.º Ciclo .....</i>	<i>252</i>
<i>c) Planificação do 3.º Ciclo .....</i>	<i>253</i>
3. TUTORIAIS DE APOIO À REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	254
4. FICHA INFORMATIVA “WEBSITE EVALUATION” .....	301
5. FICHA DE TRABALHO “MISSING INFORMATION (1)” .....	302
6. FICHA DE TRABALHO “MISSING INFORMATION (2)” .....	304

## 1. INFORMAÇÃO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



**Agrupamento  
de Escolas de Alhadas**

**ESCOLA EB 2/ 3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO**

ANO LETIVO  
2011/2012

### **Informação aos Encarregados de Educação do 6.º C**

Durante o 2.º e o 3.º período, no âmbito da disciplina de Inglês, os alunos do 6.º C irão desenvolver atividades com recurso a meios informáticos, nomeadamente à internet.

Todas as atividades propostas decorrerão durante algumas aulas de Inglês e de Estudo Acompanhado, sob vigilância da professora, no entanto, cada aluno ou grupo de trabalho, poderá ter necessidade de concluir ou melhorar a sua atividade fora do espaço de sala aula, nomeadamente em casa.

Relembro que a escola possui todos os recursos disponíveis para a concretização das tarefas propostas, devendo os alunos organizar-se atempadamente caso deles necessitem.

Com o desenvolvimento deste ambiente de aprendizagem, pretende-se dar cumprimento ao estipulado nas Metas de Aprendizagem, emanadas pelo Ministério da Educação, que equaciona o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) “numa perspectiva transversal e em estreita articulação com as restantes áreas científicas”.

O uso das TIC será, assim, encarado numa ótica de desenvolvimento integral do aluno, numa tentativa de o dotar de algumas competências essenciais para o ajudar a dar resposta a novas exigências, ditadas por uma sociedade em constante evolução tecnológica.

Todas as atividades propostas estarão devidamente integradas no programa da disciplina de Inglês, indo ao encontro das competências a desenvolver para este ano e ciclo de escolaridade, pelo que serão avaliadas em conformidade com os critérios estabelecidos para a disciplina, no início deste ano letivo.

**Como tal, espera-se, por parte dos Encarregados de Educação, o mesmo apoio e incentivo à realização das tarefas propostas, bem como, por parte dos alunos, o mesmo rigor na execução das atividades.**

Mais informo que poderá acompanhar as atividades realizadas pelo seu educando no blogue da disciplina, disponível em <http://www.my-fav-spot.blogspot.com>

Agradecendo a atenção dispensada, aceitem os meus melhores cumprimentos.

A Professora de Inglês,

\_\_\_\_\_  
(Elisabete Viana)

Alhadas, 24 de fevereiro de 2012

✂----- (devolver à Professora de Inglês) -----

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_,  
nº \_\_\_\_ do 6.º C, tomei conhecimento das atividades a realizar no âmbito da disciplina de Inglês.

O (A) Encarregado(a) de Educação: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ /02/2012

## 2. PLANIFICAÇÕES POR CICLO DE INVESTIGAÇÃO

### a) Planificação do 1.º Ciclo

#### PLANIFICAÇÃO DO 1.º CICLO

ANO LETIVO: 2011/2012

DATA: de 02/03/2012 a 09/03/2012

Nº DE SESSÕES: 4 (de 90')

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

ESCOLA: ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ

ANO: 6.º

UNIDADE TEMÁTICA: AT SCHOOL

		MODELO PEDAGÓGICO				OBJETIVOS COGNITIVOS TAXINOMIA DE REIGELUTH & MOORE			METAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS LE I					COMPETÊNCIAS CHAVE (SOFT SKILLS)								FERRAMENTA Web 2.0 UTILIZADA																			
SESSÃO	ATIVIDADES <sup>1</sup>	Behaviorista	Cognitivista	Construtivista	Socioconstrutivista	Memorizar Informação	Compreender relacionamentos	Aplicar aptidões	Aplicar aptidões genéricas	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Interação Oral	Interação Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Encontrar e selecionar informação relevante	Capacidade de aprender a aprender	Desenvolver pensamento crítico	Desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas	Comunicar com eficácia	Trabalhar colaborativamente	Partilhar	Desenvolver pensamento criativo	Perceber e respeitar o pluralismo cultural e social	Desenvolver noções de segurança na internet	Blogue	Tagxedo	Wikispaces	Bubbl.U.s	QR Codes	YouTube	QuizSnack	Anmish	Websites	Bitly	Go!Animate	SlideSnack	WallWisher			
1	A.1.1		X			X							X		X	X	X		X		X	X	X			X	X														
	A.1.2			X	X	X	X								X	X	X	X			X	X				X		X													
	A.1.3			X	X	X	X								X		X	X			X	X				X				X											
2	A.1.4			X			X	X					X				X		X	X						X					X										
	A.1.5			X				X		X			X				X		X	X				X		X						X	X								
	A.1.6			X				X					X	X			X	X	X	X					X	X								X							
3	A.1.7			X				X	X		X		X			X	X	X	X			X			X	X									X	X					
	A.1.8	X		X	X	X		X	X			X	X				X	X	X	X	X	X			X	X									X	X		X			
4	A.1.9			X				X	X				X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X													X		
	A.1.10			X				X	X					X	X		X	X	X	X		X	X		X	X												X			
	A.1.11				X			X	X						X		X	X	X	X	X		X		X	X		X		X									X		
	A.1.12			X				X	X	à escolha dos alunos							X	X	X	X	X	X	X	X		X		à escolha dos alunos													

A.1.1 Listagem de palavras

A.1.2 Construção de um glossário

A.1.3 Criação de um mapa concetual

A.1.4 Redação de enigmas

A.1.5 Audição de uma música e exercício de compreensão oral

A.1.6. Expressir gostos e preferências

A.1.7 Pesquisa para obtenção de informação específica

A.1.8 Entrevista ao colega para obtenção de informação específica

A.1.9 Apresentação da sua escola

A.1.10 Expressir opinião em relação à escola ideal

A.1.11 Exercício de escrita partilhada sobre a escola ideal

A.1.12 Trabalho de Projeto

**b) Planificação do 2.º Ciclo**

**PLANIFICAÇÃO DO 2.º CICLO**

**ANO LETIVO:** 2011/2012

**DATA:** de 04/05/2012 a 08/05/2012

**Nº DE SESSÕES:** 3 (de 90')

**PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:** A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês

**ESCOLA:** ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ

**ANO:** 6.º

**UNIDADE TEMÁTICA:** AROUND TOWN

		MODELO PEDAGÓGICO				OBJETIVOS COGNITIVOS TAXINOMIA DE REIGELUTH & MOORE				METAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS LE I						COMPETÊNCIAS CHAVE ( <i>SOFT SKILLS</i> )										FERRAMENTA <i>Web 2.0</i> UTILIZADA												
SESSÃO	ATIVIDADES <sup>1</sup>	Behaviorista	Cognitivista	Construtivista	Socioconstrutivista	Memorizar Informação	Compreender relacionamentos	Aplicar aptidões	Aplicar aptidões genéricas	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Interação Oral	Interação Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Encontrar e selecionar informação relevante	Aprender a aprender	Desenvolver pensamento crítico	Desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas	Comunicar com eficácia	Trabalhar colaborativamente	Partilhar	Desenvolver pensamento criativo	Perceber e respeitar o pluralismo cultural e social	Desenvolver noções de segurança na Internet	Blogue	SlideSnack	Xtranormal	Vocaroo	Glogster	Go!Animate	Websites	Bitly	Google Docs	Dipity	YouTube	Jing	
1	A.2.1	X	X	X		X	X	X					X	X	X		X	X	X	X		X	X			X	X											X
	A.2.2			X	X			X	X				X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X						X			X
2	A.2.3	X	X	X		X	X	X						X	X		X		X	X						X				X				X				X
	A.2.4		X	X			X	X		X							X		X							X					X							
	A.2.5	X		X	X	X		X				X	X				X	X	X	X	X	X				X						X						
3	A.2.6			X				X	X		X					X	X	X	X			X			X	X							X	X	X			
	A.2.7			X	X			X	X						X		X	X	X	X	X	X				X	X								X	X	X	
	A.2.8			X				X	X	à escolha dos alunos							X	X	X	X	X	X	X	X		X		à escolha dos alunos										

**A.2.1** Sistematização do vocabulário com base na criação de um *PowerPoint*. Leitura do conteúdo.

**A.2.2** Construção de um diálogo numa loja.

**A.2.3** Indicação do caminho a seguir num mapa.

**A.2.4** Audição das indicações e identificação do local.

**A.2.5** Entrevista ao colega para obtenção de informação específica.

**A.2.6.** Pesquisa para obtenção de informação específica.

**A.2.7** Redação de uma pequena biografia sobre um inventor.

**A.2.8** Trabalho de Projeto.



**c) Planificação do 3.º Ciclo**

<b>PLANIFICAÇÃO DO 3.º CICLO</b>	<b>ANO LETIVO:</b> 2011/2012	<b>DATA:</b> de 22/05/2012 a 01/06/2012	<b>Nº DE SESSÕES:</b> 3 (de 90')
<b>PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:</b> A Web 2.0 na construção de aprendizagens significativas na disciplina de Inglês			
<b>ESCOLA:</b> ESCOLA BÁSICA 2/3 PINTOR MÁRIO AUGUSTO – ALHADAS – FIGUEIRA DA FOZ	<b>ANO:</b> 6.º	<b>UNIDADE TEMÁTICA:</b> SUMMER TIME	

		MODELO PEDAGÓGICO		OBJETIVOS COGNITIVOS TAXINOMIA DE REIGELUTH & MOORE		METAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS LE I				COMPETÊNCIAS CHAVE (SOFT SKILLS)								FERRAMENTA WEB 2.0 UTILIZADA																								
SESSÃO	ATIVIDADES <sup>1</sup>	Behaviorista	Cognitivista	Construtivista	Socioconstrutivista	Memorizar Informação	Compreender relacionamentos	Aplicar aptidões	Aplicar aptidões genéricas	Compreensão Oral	Compreensão Escrita	Interação Oral	Interação Escrita	Produção Oral	Produção Escrita	Encontrar e selecionar informação relevante	Aprender a aprender	Desenvolver pensamento crítico	Desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas	Comunicar com eficácia	Trabalhar colaborativamente	Partilhar	Desenvolver pensamento criativo	Perceber e respeitar o pluralismo cultural e social	Desenvolver noções de segurança na Internet	Blogue	Animoto	Voki	LyricsTraining	Twitter	Fotobabble	FlipSnack	Websites	Google Docs	Wikipédia	Scrible	Prezi	Bitly	YouTube	Jing		
1	A.3.1	X		X		X		X				X		X			X	X		X		X	X			X	X						X								X	
	A.3.2		X	X			X	X	X				X	X	X		X	X		X		X	X	X			X		X					X						X		
	A.3.3			X				X		X							X		X			X					X			X	X											
2	A.3.4			X	X			X				X	X				X	X	X	X		X		X	X	X	X					X			X						X	
	A.3.5			X				X	X				X		X		X	X		X		X	X	X	X	X	X						X	X	X						X	
	A.3.6			X	X			X	X		X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X									X	X				X	X	
3	A.3.7			X	X			X	X				X		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X								X				X	X	X		
	A.3.8			X						à escolha dos alunos							X	X	X	X	X	X	X	X			à escolha dos alunos															

**A.3.1** Listagem e ilustração de vocabulário.

**A.3.2** Expressar gostos.

**A.3.3** Audição de uma música e exercício de compreensão oral.

**A.3.4.** Entrevista ao colega para obtenção de informação específica.

**A.3.5** Partilhar planos relativos às próximas férias de verão.

**A.3.6** Leitura para obtenção de informação específica. Redação das respostas.

**A.3.7** Pequena apresentação de um país.

**A.3.8** Trabalho de Projeto.

## 3. TUTORIAIS DE APOIO À REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

## GUIÃO DAS ATIVIDADES

## Inscrever-se em Wikispaces

- Inscrever-se em <http://www.wikispaces.com>

Wikispaces

Welcome to Wikispaces!

If you already have an account, sign in below. [Make a new account.](#)

**Sign In**

Username or Email Address

Password

[Sign In](#) ☒ Keep me signed in

[Forgot your password?](#)

[Create a new Wikispaces account.](#)

[Sign in with OpenID](#)

**Join Now**

Username

Password

Email Address

We will not open or share your email address.

**Make a Wiki?**

☒ No ☐ Yes

Create a wiki now or after you join.

[Join](#)

Already have an account? [Sign in.](#)

- Escolher username que a professora consiga identificar.  
Pode já existir alguém com esse user.  
Ir tentando até arranjar um que dê.  
- **USAR O EMAIL E PASSWORD DA DISCIPLINA!**

- Verificar se enviam *link* de confirmação para o teu email

## Inscrever-se em Bubbl.us

- Inscrever-se em <https://bubbl.us>

Bubbl.us

**Sign in**

[Forgot Password](#)

[Create Account](#)

Username

Password

Re-type password

Your name (Optional)

Email (Used for lost password recovery)

[Terms of Service](#)

[Create account](#)

**Announcements**

[Prev](#) Mon Apr 11, 2011 [Next](#)

Paper Sizes

Added paper size selector in Print Dialog.

- Escolher username que a professora consiga identificar.  
Pode já existir alguém com esse user.  
Ir tentando até arranjar um que dê.  
- **USAR O EMAIL E PASSWORD DA DISCIPLINA!**

- Adicionar a Professora aos contactos:

Help Account Sign Out

[Add Contacts](#)

EnglishTeacher.Elisabete@gmail.com

Search results (1 match)

Elisabete EnglishTeacher.Eli

[Add to Contacts](#)

Double click on a search result or click button to add to your contacts list.

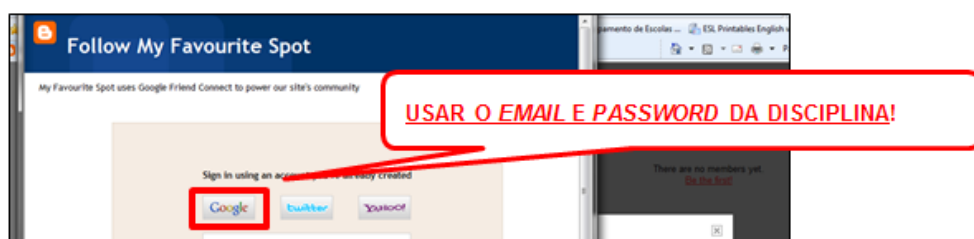
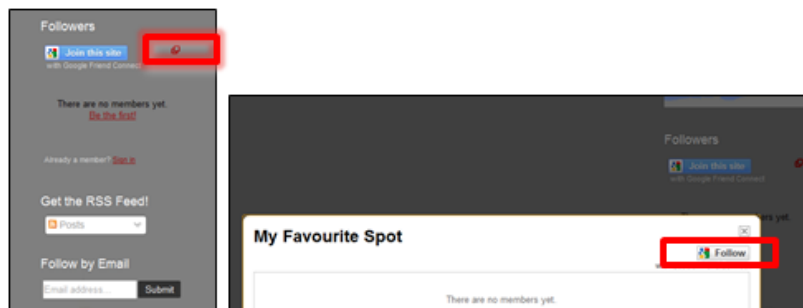
[Close](#)

1. Escrever mail da professora 2. Clicar 3. Selecionar a linha para ela ficar azul 4. Clicar 5. Clicar

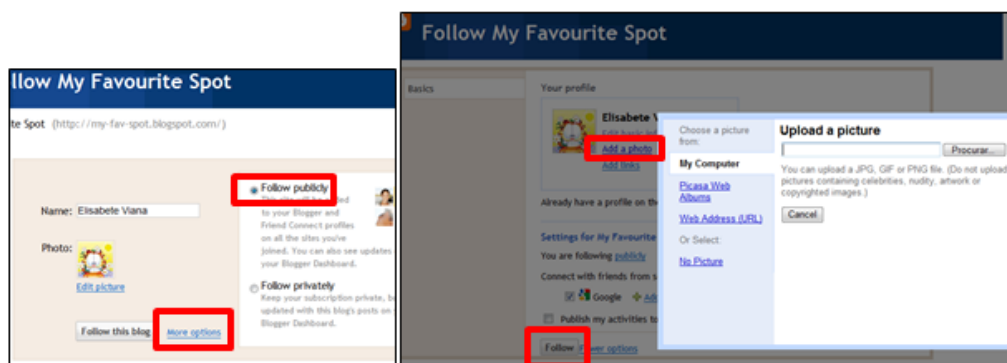


### Ser membro do Blogue

- Entrar no blogue da disciplina de Inglês <http://my-fav-spot.blogspot.com/>
- Ir a "Followers" (no fundo, do lado direito) / "Join this site" / "Google" (**escolher o email da disciplina!**)

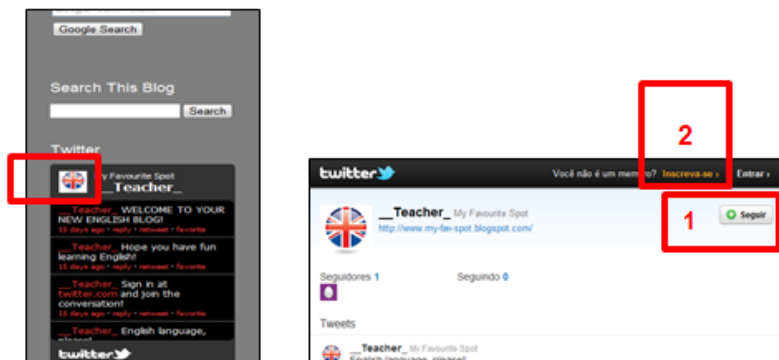


- SE NÃO APARECER A FOTO:**  
"more options" / "add a photo" / "my computer" / "escolher ficheiro" / dimensionar / apply changes"
- "Follow this blog" / "follow publicly" / "follow" ou "done"



### Inscrever-se no Twitter

- Clicar na bandeira do *Twitter*, no blogue da disciplina de Inglês



Para se escrever

- ◆ Aceder ao *email* para confirmar o link



Trazer auriculares!



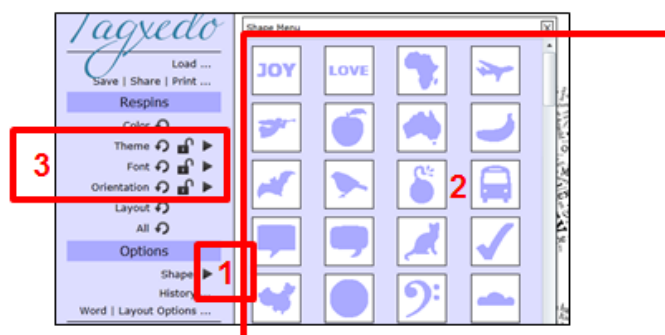
02/03/2012 – 10:20

### ACTIVITY 1.1

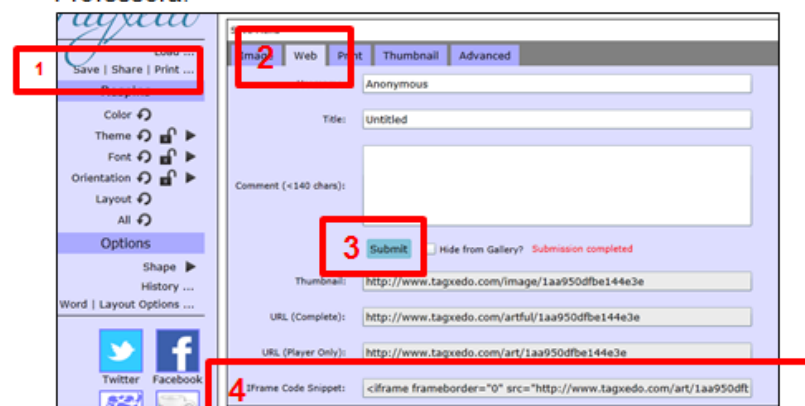
**Objetivo:** Efetuar uma **lista de palavras** subordinadas ao tema “At School” com recurso à ferramenta **Tagxedo**.

- ◆ Aceder a <http://www.tagxedo.com/app.html>
- ◆ Depois em “**Load**” – lado esquerdo, 1ª linha - Listar as palavras em “**Enter text**”
- ◆ Carregar em “**Submit**” e depois na **X**

- ◆ Ir a “Options” / “Shape” / carregar na seta
- ◆ Escolher uma forma clicando nela
- ◆ Ir a “Respins”
- ◆ Escolher em “Theme” / “Font” / “Orientation” o que mais agradar **SEM PERDER MUITO TEMPO!**



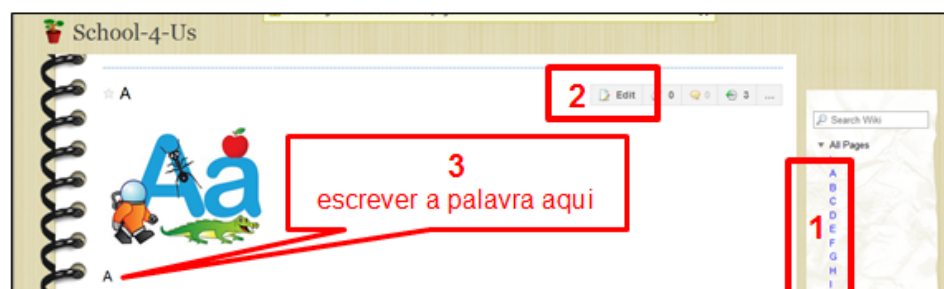
- ◆ Ir a “Share|Save|Print”
- ◆ Clicar no separador “Web” / “Submit”
- ◆ Copiar o **IFrame Code Snippet** TODO (última linha) e **enviar** para o *email* da Professora.



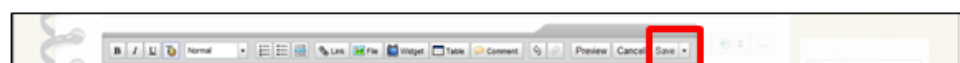
## ACTIVITY 1.2

**Objetivo:** Criar um **glossário participativo** recorrendo às palavras listadas no exercício anterior com recurso à ferramenta **Wikispaces**.

- ◆ Aceder ao *email* da disciplina para aceitar o convite da Professora para *Wikispaces*
- ◆ Adiciona à palavras listadas na atividade anterior ao glossário comum.
- ◆ Escolher a letra desejada (do lado direito), clicando nela.
- ◆ Clicar em “Edit” (do lado direito, em cima).
- ◆ Adicionar a palavra, por ordem alfabética, acompanhada da sua tradução em Português.



- ◆ Clicar em “Save” antes de sair.



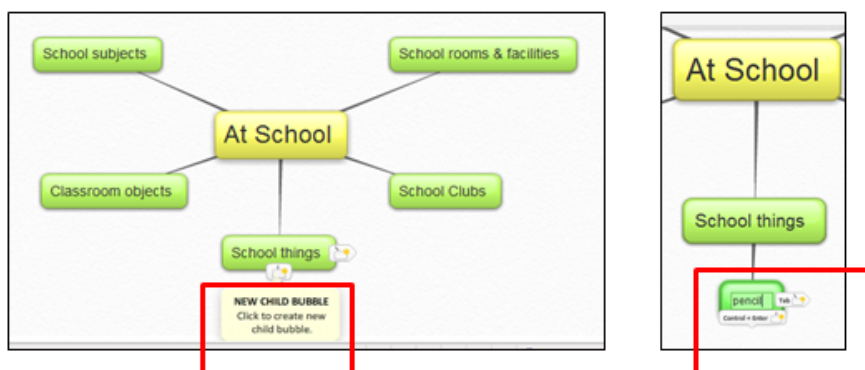
- ◆ Escolher a letra seguinte e repetir o processo.
- ◆ Se a palavra desejada já estiver listada, verificar se está bem escrita e bem traduzida – se não estiver, corrigi-la / se estiver, avançar para outra letra.
- ◆ Clicar em “Sign Out” (canto superior direito) antes de sair.



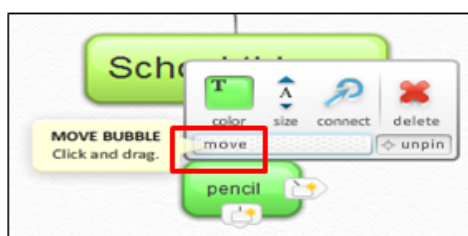
### ACTIVITY 1.3

**Objetivo:** Criar um **mapa mental** organizando em categorias o vocabulário listado com recurso à ferramenta **Bubbl.us**

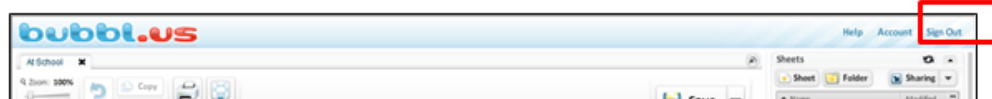
- ◆ Aceder a <https://bubbl.us>
- ◆ Passar com o rato junto à categoria a escolher
- ◆ Aparecem 2 hipóteses
- ◆ Escolher “NEW CHILD BUBBLE” / clicar / escrever a palavra desejada



- ◆ Para mudar de sítio, passar com o rato por cima do retângulo de modo a aparecer a seguinte opção e carregar nela. Depois, arrastar e deixar no local desejado.



- ◆ Clicar em “Sign out” para sair



### ACTIVITY 1.4

**Objetivo:** 1) **Redigir enigmas** que remetam para vocabulário da unidade temática em estudo 2) **codificá-los** em **QR codes** 3) tentar **adivinhar** os enigmas dos colegas

- ◆ Pensar numa boa definição de uma palavra sobre o tema “At School”
- ◆ Redigir o texto verificando questões de ortografia ou gramática usando os recursos existentes no blogue.
- ◆ Aceder a <http://www.i-nigma.com/i-nigmahp.html>



- ◆ Selecionar a opção "Create Barcodes"
- ◆ Selecionar a opção "Encoded message"
- ◆ Escrever o enigma em "Message"
- ◆ Selecionar as opções "QR Code" e, em "Size", escolher "Medium"
- ◆ Copiar o **código TODO** (é longo!) que aparece em "Embed"
- ◆ Enviar à Professora por *email*



- ◆ Seguir as instruções da professora para tentar decodificar os enigmas que forem aparecendo no blogue
- ◆ Tentar adivinhar a resposta e escrevê-la no blogue, no espaço para comentários, logo a seguir ao respetivo *post*
- ◆ O autor do enigma deve depois dizer, também no espaço para comentários, quem acertou.

#### ACTIVITY 1.6

**Objetivo:** Gravação áudio de um pequeno enunciado manifestando gostos e preferências relativos a disciplinas escolares com recurso à ferramenta **Anmish**.

- ◆ Preparar um pequeno parágrafo sobre os gostos e preferências em termos de disciplinas escolares. Pensar em quais se é bom / "assim, assim" / "não bom".
- ◆ Aceder ao site <http://anmish.com>
- ◆ Escolher uma personagem (**não escolher** em "Puppet Me")

#### ATENÇÃO:

- **SÓ** a Memo e o Prof. Sam (no separador "Presentations") dão para falar 1 minuto.
- As outras personagens **só dão para 30 segundos**.
- ◆ Gravar o parágrafo (pode-se treinar antes)





- ◆ Copiar o código **todo** (é muito longo!) que se encontra debaixo do vídeo e **enviar por email à Professora**



## GUIÃO DAS ATIVIDADES PARA A PRÓXIMA SESSÃO



### Inscrever-se em Go!Animate

- ◆ Inscrever-se em <http://goanimate.com>



- USAR O EMAIL DA DISCIPLINA!

- Escolher nome que a professora consiga identificar. (Pode já existir alguém com esse nome. Ir tentando até arranjar um que dê.)

- USAR A PASSWORD DO EMAIL DA DISCIPLINA!

- Confirmar a password.

Assinalar - X

Clicar

Aceder ao email - clicar no link enviado!

### Inscrever-se em Snacktools

- ◆ Inscrever-se em <http://www.snacktools.com>

2. Escolher um nome que a professora consiga identificar. (Pode já existir alguém com esse user. Ir tentando até arranjar um que dê.)  
- USAR O EMAIL E PASSWORD DA DISCIPLINA!

4. Clicar

3. Tirar a X

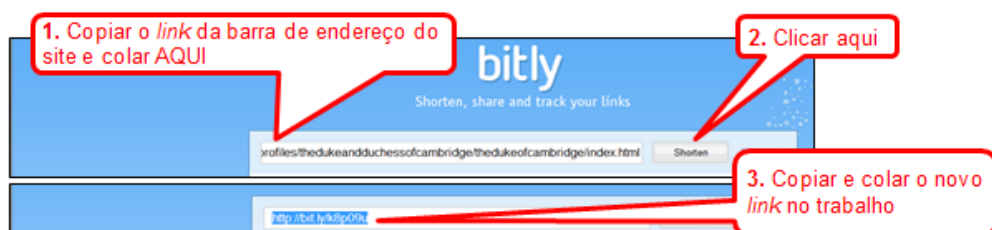
Aceder ao Email - verificar se foi enviado link de confirmação!

06/03/2012 – 15:20

## ACTIVITY 1.7

**Objetivo:** Realizar uma **pesquisa** com vista à obtenção da informação solicitada recorrendo a diferentes **websites**.

- ◆ Realizar uma pesquisa com vista à obtenção da informação solicitada
- ◆ Clicar em “Comentários” (debaixo da Atividade 1.7)
- ◆ Copiar os tópicos da pesquisa para esse espaço
- ◆ Acrescentar a informação relativa a cada tópico à medida que se vai encontrando.
- ◆ Aceder ao site <http://bitly.com> para tornar os links das páginas mais curtos e os poder indicar mais facilmente no ponto: “Websites used:”



- ◆ Quando tiver acabado o tempo, aguardar indicações da Professoras antes de clicar em “Publicar”.

## ACTIVITY 1.8

**Objetivo:** Formular **questões** ao colega com vista à obtenção da informação em falta na respetiva ficha e **gravar** essa entrevista

- ◆ Juntar-se ao colega indicado pela Professora.
- ◆ Só um aluno entra em <http://goanimate.com>



1. Clicar aqui para escolher a personagem certa

2. Quando estiverem preparados, clicar AQUI para começar a gravar. ESPERAR um pouco.

3. Clicar AQUI

4. Clicar AQUI e depois em FECHAR

5. Clicar AQUI para começar a gravar

6. E também AQUI

7. Clicar aqui para PARAR

8. Para adicionar nova fala

9. Clicar para mudar de personagem

10. REPETIR todo o processo, desde o ponto 2, para gravar nova fala

Clicar quando tiverem concluído o trabalho

Clicar

Escrever o título. (Ex: Interviewing my classmate | My school | An interview about my school | etc...)

Copiar o código **TODO** (é longo!) e enviar por email a Professora

Clicar em EMBED

Publish

## GUIÃO DAS ATIVIDADES PARA A PRÓXIMA SESSÃO

### Inscrever-se em WallWisher

- Inscrever-se em <http://www.wallwisher.com>

The screenshot shows the WallWisher registration page. Red annotations include:

- A red arrow pointing to the 'Login/Register' link in the top right corner.
- A red box around the 'Register' heading.
- A red box around the 'Enter your email address' field with the annotation: 'USAR O EMAIL E PASSWORD DA DISCIPLINA!'.
- A red box around the 'Choose a password' field with the annotation: 'Repetir a password'.
- A red box around the 'Re-type password' field with the annotation: 'Escolher um *nickname* que a professora consiga identificar. Pode já existir alguém com esse nick. Ir tentando até arranjar 1 que dê.'
- A red box around the 'Choose a nickname' field.
- A red box around the 'Create my Account!' button with the annotation: 'Clicar'.

- Verificar se enviaram *link* de confirmação para o respetivo *email*

09/03/2012 – 10:20

### ACTIVITY 1.9

**Objetivo:** Apresentar **oralmente** a escola

- Continuar junto do colega indicado pela Professora na última atividade
- Com os dados que recolhidos na Atividade 1.8, preparar um texto para apresentar a escola
- Verificar que fotos da escola têm e escolher as que melhor ilustram cada parte da descrição
- Criar uma pasta onde as colocam já por ordem (o melhor é renomeá-las atribuindo-lhes um nº)
- Ler muito bem o texto
- Dividir a apresentação de modo equilibrado
- Só um aluno entra em <http://www.slidesnack.com>

The screenshot shows the Slidesnack sign-in/register page. Red annotations include:

- A red arrow pointing to the 'Sign in' link in the top right corner.
- A red box around the 'Sign in' button with the annotation: 'Email + Password da disciplina (dados com que foi efetuado o registo em SnackTools)'.
- A red box around the 'Sign in' button with the annotation: 'Clicar'.

**Escolher um título**

- Decidir que fotos da escola querem usar para ilustrar o trabalho.
- Clicar para adicionar as fotos escolhidas, previamente guardadas numa pasta da *pen* ou do computador.

**Escolher todas as fotos desejadas, PELA ORDEM DESEJADA, clicando na tecla "Ctrl" e em cada uma das fotos.**

**Finalizada a escolha, clicar em ABRIR, e esperar que "carreguem" (demora um pouco...)**

**Ainda podem alterar a ordem de uma foto clicando nela e arrastando-a para a sequência desejada**

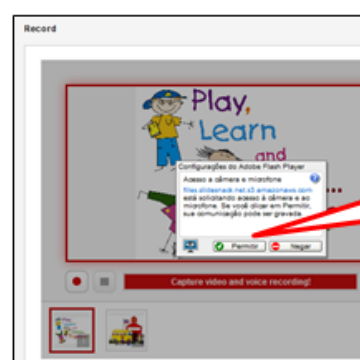
**Escolher um template, (sem demorar muito!)**

**Clicar em FINISH**

**Clicar em "Start a Slidecast"**



- Clicar para começar a gravar



### **PREPAREM-SE!!**

O programa conta até 3 e **COMEÇA LOGO A GRAVAR** depois de clicar em "Permitir"!!!



A barra vermelha indica que o programa está a gravar

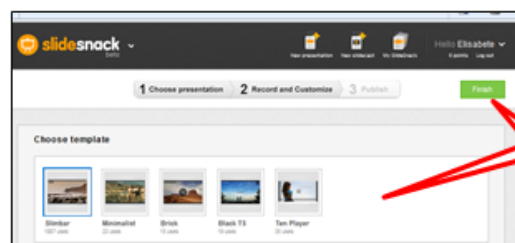
Carregar em "Pause" para parar e passar para a imagem seguinte



Clicar na imagem seguinte e repetir os procedimentos anteriores até acabar a apresentação.

### **A TENÇÃO!**

**NO FINAL**, quando considerarem o trabalho concluído, clicar em **STOP** e esperar um pouco.

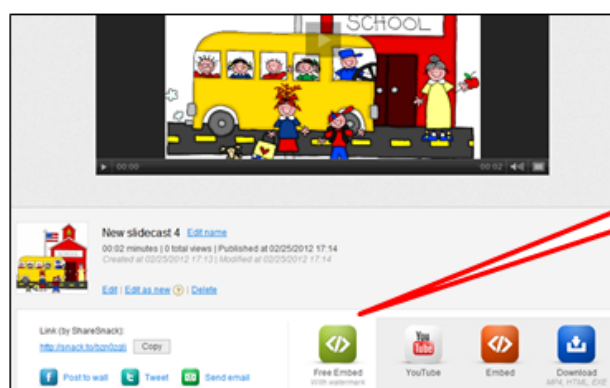


Escolher um template, (sem demorar muito!)

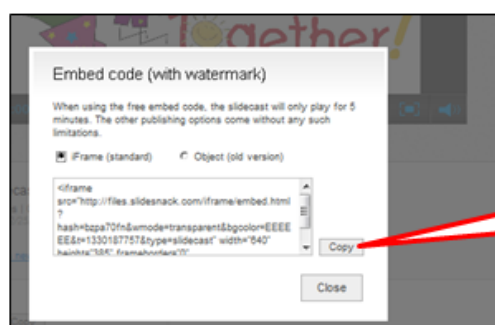
Clicar em **FINISH**

- ◆ **SEM FECHAR ESTE PROGRAMA**, abrir o *email* para enviar uma mensagem à Professora **e esperar**
- ◆ Voltar ao programa





Clicar em **FREE EMBED**  
(debaixo do vídeo)



- Clicar em **COPY**  
- **COLAR** o código no email e enviar  
à Professora

## GUIÃO DAS ATIVIDADES PARA A PRÓXIMA SESSÃO

Homework  
24/04/2012

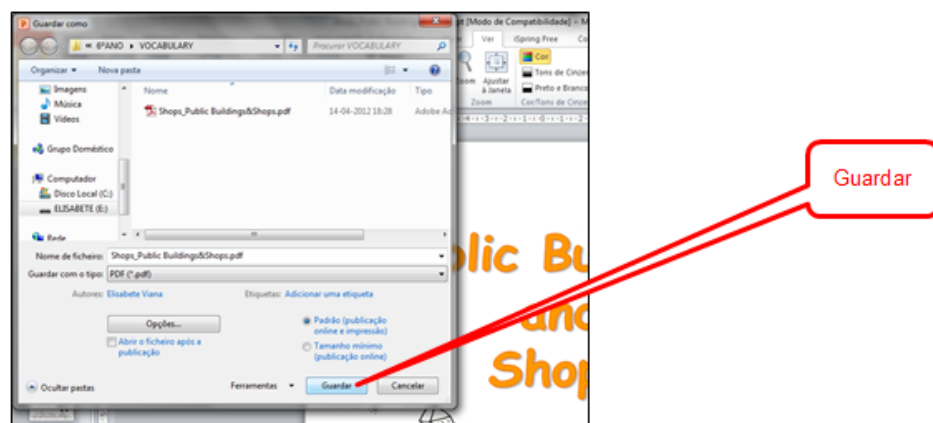
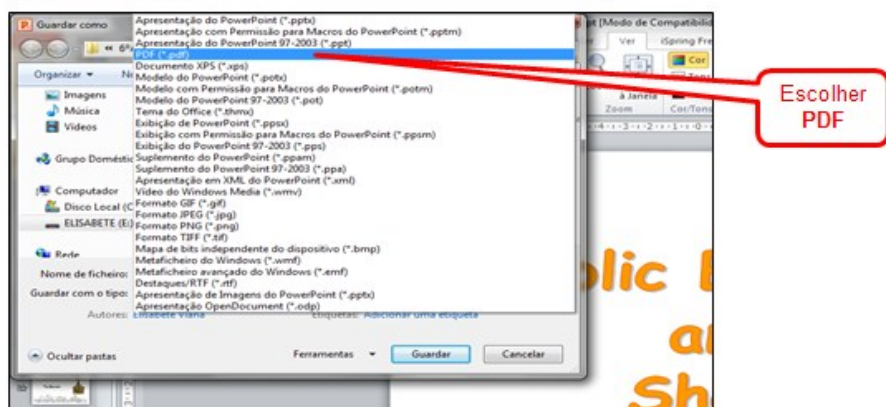
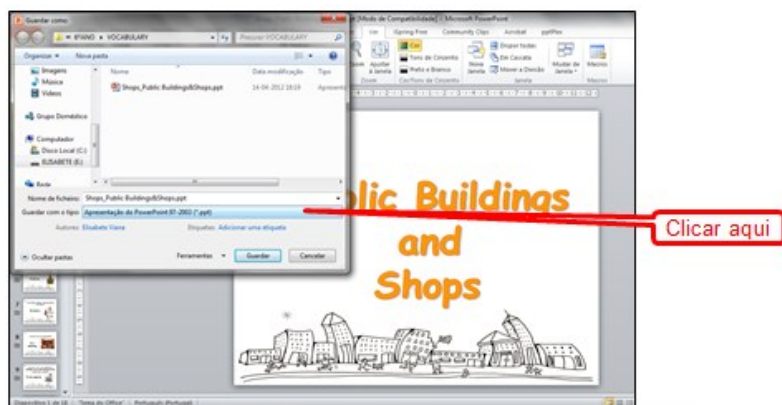
### ACTIVITY 2.1

**Objetivo:** Sistematização do vocabulário relativo ao tema "Public Buildings and Shops" com recurso à ferramenta **SlideSnack**.

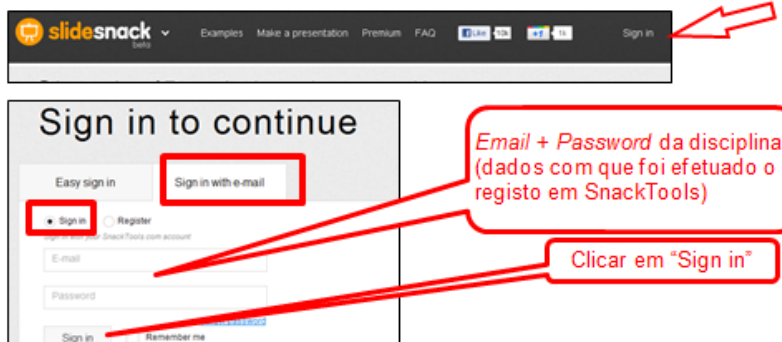
- ◆ Efetuar um levantamento do vocabulário relativo ao tema "Public Buildings and Shops".
- ◆ Procurar uma imagem na internet que ilustre cada uma das palavras.
- ◆ Redigir uma pequena frase que descreva ou defina cada local.
- ◆ Com estes elementos, criar um PowerPoint.
- ◆ Colocar um só local por slide.
- ◆ Não adicionar efeitos ao PowerPoint.
- ◆ Ir gravando o trabalho numa pasta de modo a poder aceder-lhe posteriormente.
- ◆ No final, gravar o PowerPoint em PDF e guardá-lo nessa mesma pasta.

Aqui está uma exemplificação de como proceder no Office 2010:

- ◆ Ir ao separador "Ficheiro" (canto superior esquerdo);
- ◆ Escolher "Guardar como"



- ◆ Entrar em <http://www.slidesnack.com>
- O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/lzOUbu>





**Escolher um título**

- Clicar para adicionar o PowerPoint em formato PDF.

- Procurar a pasta onde foi guardado o PowerPoint em formato PDF e clicar nele

- Clicar em **ABRIR**

- Esperar que "carregue" (demora um pouco...)

Por fim, aparecem todos os slides do PowerPoint

1- Escolher um template

2- Pode-se visualizar em "Preview" como vai ficar

3- Clicar em "Finish"

04/05/2012 – 10:20

## ACTIVITY 2.1

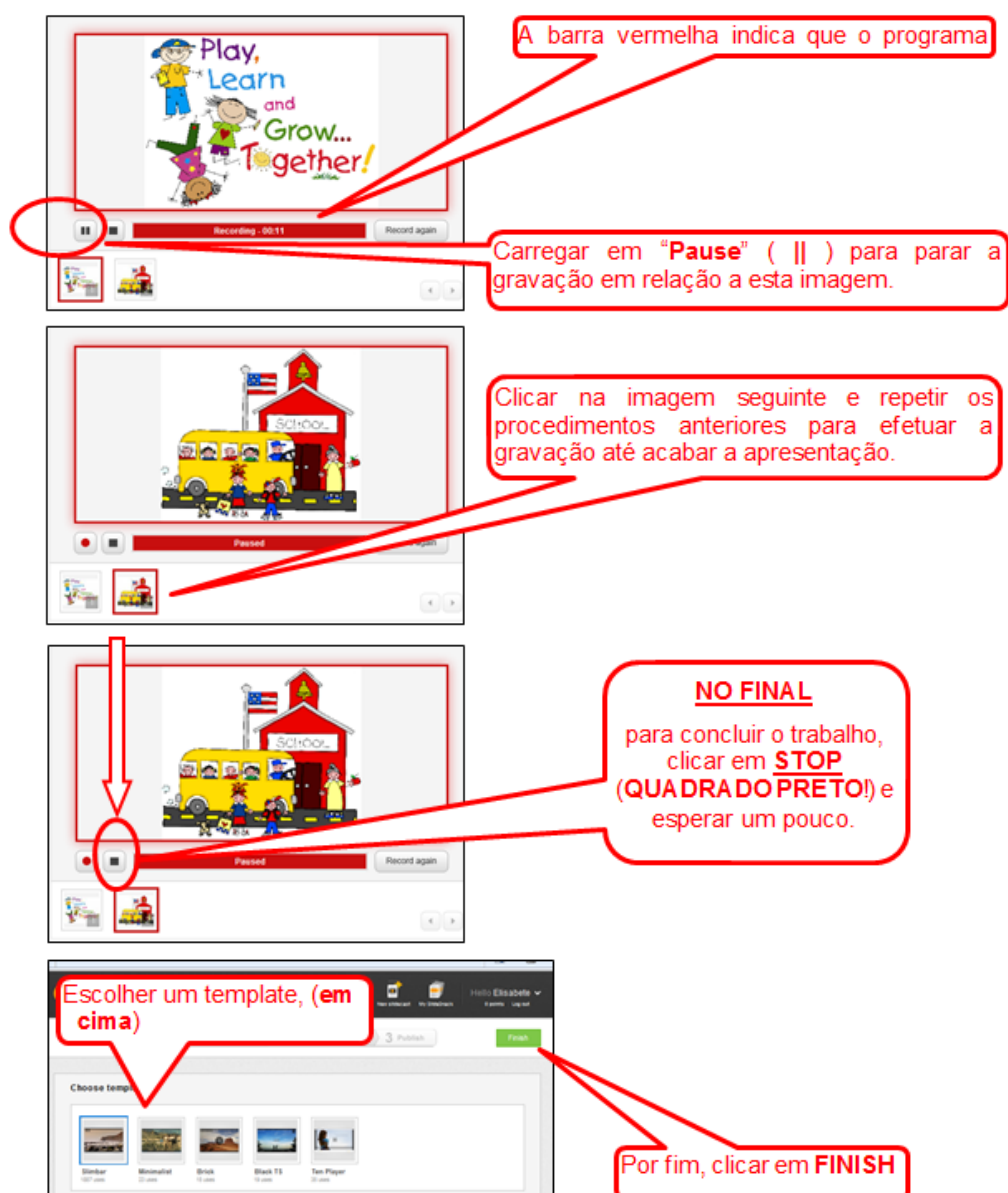
**Objetivo:** Gravação áudio do trabalho realizado em PowerPoint e com a ferramenta **SlideSnack**.

- ◆ Entra em <http://www.slidesnack.com>

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/lzOUbu>

The sequence of screenshots illustrates the process of starting a recording on SlideSnack:

- SlideSnack Home:** The top navigation bar shows 'slidesnack' and 'My SlideSnack'. A red circle highlights 'My SlideSnack' with the instruction: "Clicar em 'My SlideSnack'".
- My SlideSnack Dashboard:** Under 'My presentations', a presentation titled 'Public Building and Shops' is listed. A red circle highlights the 'Start a slidecast' link with the instruction: "Escolher o trabalho realizado em PowerPoint. Clicar em 'Start a Slidecast'".
- Record Interface:** The 'Record' screen shows a preview of the presentation. A red circle highlights the 'Record' button with the instruction: "Clicar para começar a gravar".
- Flash Player Security:** A security dialog box from Adobe Flash Player asks for permission to access the camera and microphone. A red circle highlights the 'Permitir' (Allow) button with the instruction: "PREPARAR-SE!! Depois de clicar em 'Permitir', o programa conta até 3 e **COMEÇA LOGO A GRAVAR!!!**".
- Recording in Progress:** The final screenshot shows the presentation with a large number '2' on the slide, indicating the recording has started.



- ◆ **SEM FECHAR ESTE PROGRAMA**, abrir o *email* para enviar um *email* à Professora e esperar

- ◆ Voltar ao programa



24/04/2012

## ACTIVITY 2.2

**Objetivo:** Redigir um diálogo numa loja com recurso à ferramenta **Google Docs**.

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/JtegL0>

♦ Aceder ao email

Clicar em "Docs"

Clicar em "Create"

E depois em "Document"

Abre-se esta nova janela, com um documento em branco e sem título. Clicar 2 vezes em "Untitled document" para lhe atribuir um título.

Atribuir um título ao documento e clicar em OK

Pode-se escrever e usar o menu superior para formatar o texto, tal como no Word.

Para partilhar o documento, clicar em "Share"

Clicar em "Change"

Clicar em "Anyone with the link"

E depois em "Save"

Adicionar o email da Professora e do colega de grupo

Escolher a opção "Can Edit" para que possamos editar o documento

Clicar em "Share & Save" para partilhar o documento

E depois em "Done" (canto inferior esquerdo)

04/05/2012 – 10:20

## ACTIVITY 2.2 (cont.)

**Objetivo:** Realizar um pequeno vídeo com o diálogo redigido anteriormente com recurso à ferramenta **Xtranormal**.

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/lzg2HH>

♦ Aceder a <http://www.xtranormal.com>

The screenshot shows the Xtranormal website interface. At the top, there are links for 'SIGN UP' and 'LOG IN'. Below the navigation bar, there are tabs for 'HOME', 'CREATE', and 'WATCH'. A red callout box points to the 'CREATE' tab with the text 'Clicar em "Create"'. Another red callout box points to the 'LOG IN' button with the text 'Clicar em "Log In" e aceder com os dados com que foi efetuado o registo'. Below the navigation bar, there is a section titled 'Tell your story with any of these collections!' featuring a collection named 'My Big FAT 80's Cheesy Wedding'. A red callout box points to the collection with the text 'Passar o rato ou clicar para visualizar as personagens disponíveis'. Another red callout box points to a character in the collection with the text 'Clicar no retângulo para as escolher'. Below the collection, there is a section titled 'Choose a location for your movie:' with several location thumbnails. A red callout box points to this section with the text 'Clicar para escolher o local. (Nem todas as personagens dispõem dos mesmos locais pelo que este aspeto pode ser determinante na escolha das personagens)'. Another red callout box points to the '2. Actors' tab with the text 'Deve-se escolher 2 atores (atenção: nem todos dão!)'. Below the '2. Actors' tab, there is a section titled 'Type what you want your actors to say:' with a text input area and a 'Text to Speech' button. A red callout box points to the 'Text to Speech' button with the text 'Pode-se escolher um barulho de fundo. Mas sem demorar muito uma vez que esse aspeto não é muito importante no trabalho.' Another red callout box points to the 'Text to Speech' button with the text 'APAGAR o texto que aparece e escrever as falas das personagens neste espaço. (A personagem sombreada é quem está a falar)'. A third red callout box points to the 'Text to Speech' button with the text 'Clicar em + para adicionar as falas necessárias. Escolher a opção "Text to Speech"'. A fourth red callout box points to the 'Text to Speech' button with the text 'Estes ícones ajudam a dar movimento ao vídeo. Para os usar, basta arrastá-los para o texto para o sítio onde os queremos colocar.' A fifth red callout box points to the 'Text to Speech' button with the text 'Clicar em "Log In" e aceder com os dados com que foi efetuado o registo'.



**Altera o ângulo da câmara.**

**Confere movimentos e gestos às personagens.**

**Faz as personagens apontar.**

**Confere uma expressão facial às personagens.**

**Introduz um som.**

**Clicar sempre em **Apply** depois de efetuar a respetiva escolha**

**Preview** **Save** **Publish**

**Permite visualizar o vídeo. **A TENÇÃO**: demora algum tempo e a qualidade da imagem obtida não é de boa qualidade – é uma espécie de rascunho. O trabalho final fica com boa qualidade de imagem.**

**Permite guardar o trabalho e voltar mais tarde. **A TENÇÃO**: para o recuperar é necessário ir a "My Stuff" (em cima)**

**Publica o vídeo**

**Escolher um**

**Clicar em**

**O vídeo fica com aspeto de rascunho enquanto está a ser preparado. É necessário esperar um pouco.**

**Depois de ficar pronto, aparece uma imagem do vídeo. **Clicar nele****

**Clicar em **Share****

**Copiar este código "**Embed code**" e enviar por email à Professora.**

**Embed code**

**Video link**

**Copy**

08/05/2012 – 15:35

### ACTIVITY 2.3

**Objetivo:** Gravar as indicações a seguir no mapa com recurso à ferramenta **Vocaroo**.

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/JwjKTN>

**Callout 1:** Clicar em “Click to Record” e esperar um pouco

**Callout 2:** Clicar em “Permitir”. **CUIDADO:** Vai começar logo a gravar!

**Callout 3:** Gravar o texto e, quando concluído, clicar em “Stop”

**Callout 4:** Pode-se repetir, caso não tenha corrido bem, clicando em “Retry”

**Callout 5:** Para guardar, clica aqui

**Callout 6:** Escolher a opção “MP3”

**Callout 7:** Escolher a opção “Guardar”. Atribuir-lhe O RESPECTIVO NOME PRÓPRIO

**Callout 8:** Escolher a pasta onde vai ser guardar o ficheiro, no respetivo computador ou pen, de modo a ser encontrado de novo.

**Callout 9:** Enviar o ficheiro por email à Professora.

## ACTIVITY 2.5

**Objetivo:** Gravar a entrevista ao colega com recurso à ferramenta **GoAnimate**

- ◆ Dirigir-se para junto do (a) colega indicado pela Professora.
- ◆ Só um entra em <http://goanimate.com>

**GoAnimate** interface showing the 'Make a Video' button and the 'Get Started' button.

**1.** Só dá para escolher esta cena ou a seguinte

**2.** Escolher as 2 personagens. Só há 4 à escolha:

**1.** Clicar aqui para escolher a personagem certa

**2.** Quando estiverem preparados, clicar AQUI para começar a gravar. ESPERAR um pouco.

**3.** Clicar AQUI

**4.** Clicar AQUI e depois em FECHAR

**5.** Clicar AQUI para começar a gravar

**6.** E também AQUI

**7.** Clicar aqui para PARAR

**8.** Para adicionar nova fala

**9.** Clicar para mudar de personagem

**10.** REPETIR todo o processo, desde o ponto 2, para gravar nova fala



**3. Type in or Record Your dialog**

1 Voice added

2 Voice added

+ Add Dialog Line (10 sec)

Add up to 30 dialog lines to all your Quick App Videos! Upgrade

Preview

Clicar quando tiverem concluído o trabalho

**4. Preview Your Video**

Save Now

Clicar

Escrever 1 título. (Ex: Interviewing my classmate | My school | An interview about my school | etc...)

**4. Preview Your Video**

TITLE:

DESCRIPTION:

Publish

Clicar em EMBED

Congratulations! Your video has been published

Embed this Video on a Webpage or Blog

Copy this Embed Code

Alternative Embed Code (use in case above code does not work)

Post to Facebook

Post to Twitter

Post on Tumblr

Embed

Copiar o código TODO (é longo!) e enviar por email a Professora

## GUIÃO DAS ATIVIDADES PARA A PRÓXIMA SESSÃO

### Inscrever-se em Dipity

- ◆ Inscrever-se em <http://www.dipity.com>

dipity

Create a Timeline

Hot Topics

Dipity Premium

Sign In

Join Dipity

**Join Dipity** (or sign in)

Join Dipity to start creating timelines and following topics.

First Name:

Last Name:

Username:

<http://www.dipity.com/username>

Password:

Email:

gras

Escreva as duas palavras:

Join

Nome

Apelido

- Escolher um **username** que a professora consiga identificar. Pode já existir alguém com esse user. Ir tentando até arranjar um que dê.

- USAR O EMAIL E PASSWORD DA DISCIPLINA!

- Escrever as letras / palavras que estão em cima

- ◆ O nome deve aparecer no canto superior direito:

dipity

Dashboard

My Profile

My Topics

Welcome, Elisabete!

Logout

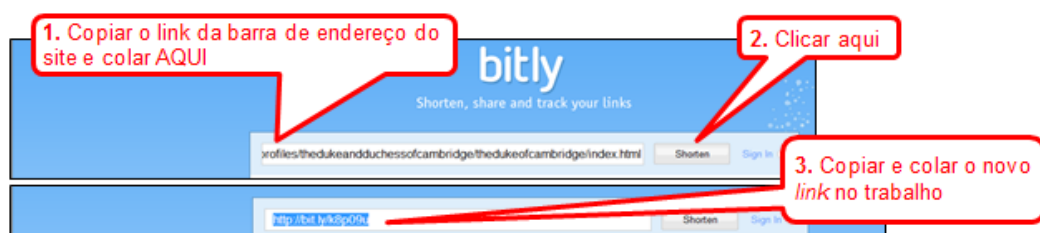
Upgrade

08/05/2012 – 15:35

## ACTIVITY 2.6

**Objetivo:** Efetuar uma pesquisa sobre o inventor atribuído.

- ◆ Realizar uma pesquisa sobre o inventor atribuído;
- ◆ Escolher uma fonte **EM INGLÊS!**
- ◆ Aceder à tabela criada em *Google Docs* através de <http://bit.ly/HHTF5I> (o convite já foi enviado para o mail);
- ◆ Acrescentar a informação relativa a cada tópico, à medida que se vai encontrando;
- ◆ É só acrescentar a informação recolhida;
- ◆ Usar o site <http://bitly.com> para citar a fonte (Basta citar uma única fonte)



- ◆ Quando concluído, pode-se sair. Não é necessário fazer mais nada. Nem é preciso gravar.
- ◆ Caso não fique concluído, pode-se voltar mais tarde a aceder ao documento.

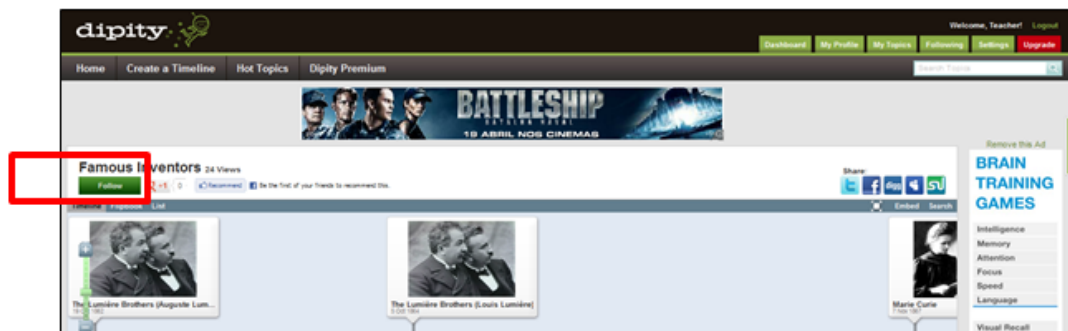
## ACTIVITY 2.7

**Objetivo:** Redigir um pequeno texto sobre o inventor atribuído, com a informação que recolhida na atividade anterior. **Atenção:** Será necessário usar o *past simple* do verbo *to be*!

- ◆ Procurar uma imagem do inventor e guardá-la no respetivo computador, ou numa *pen*, mas em local onde se consiga aceder mais tarde;
- ◆ Procurar no *YouTube* um filme que diga respeito ao inventor e guardar o *link*;
- ◆ Aceder a [http://www.dipity.com/Teacher\\_E/Famous-Inventors](http://www.dipity.com/Teacher_E/Famous-Inventors)

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/I7dVJx>

- ◆ Clicar em **Follow**



- ◆ Clicar em **Add an Event**

**Famous Inventors** 26 Views | Topic Settings

Unfollow +1 0 Recommend Be the first of your friends to recommend this.

Share: [Twitter] [Facebook] [Google+] [StumbleUpon]

Embed Search

**Add an Event**

Nome e apelido do teu inventor.

Title

Date

**ATENÇÃO**  
Deve-se escrever a data por esta ordem:  
1º: mês (em INGLÊS, começado por maiúscula)  
2º: dia SEGUIDO DE VIRGULA  
3º: ano Ex: April 20, 1889

Description

Colar o texto previamente redigido ou escrevê-lo agora. Consultar os exemplos já inseridos na atividade.

Picture

or

Paste an image URL here OK

Aceder ao local onde a imagem do inventor foi guardada e fazer o seu upload. Clicar depois em OK

Link

Colar o link da fonte (abreviada graças a Bitly)

Location

Colar o link do YouTube sobre o inventor

Video URL

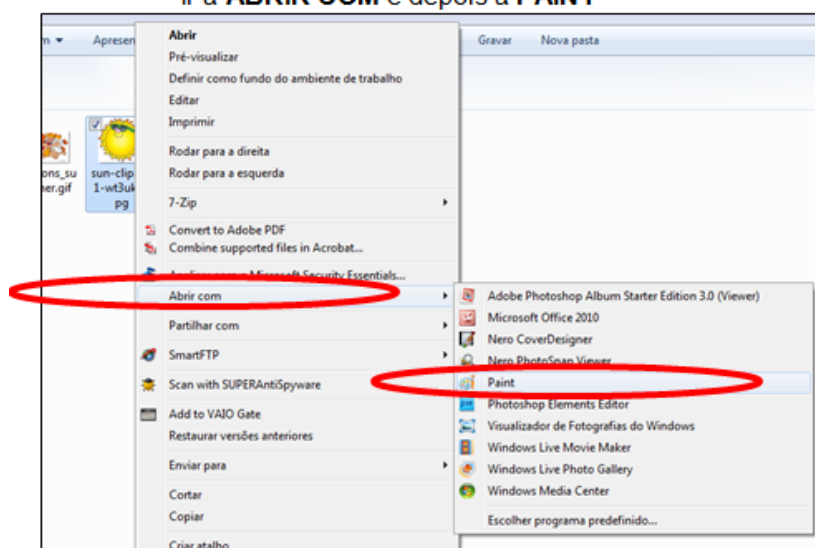
Cancel Save + Add Another **Save**

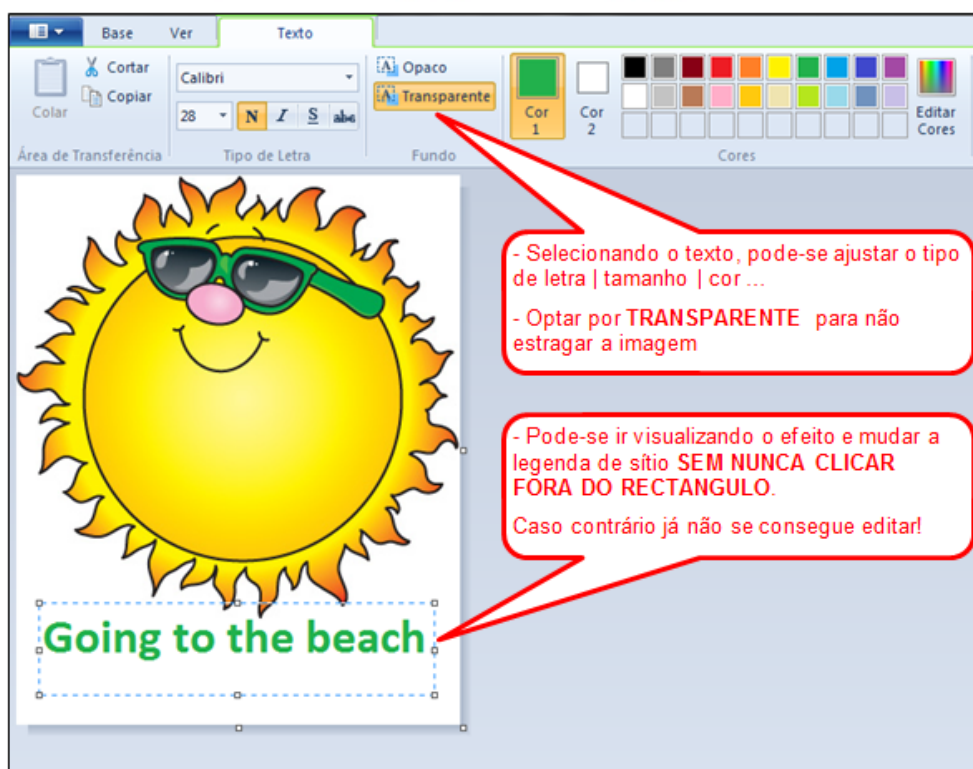
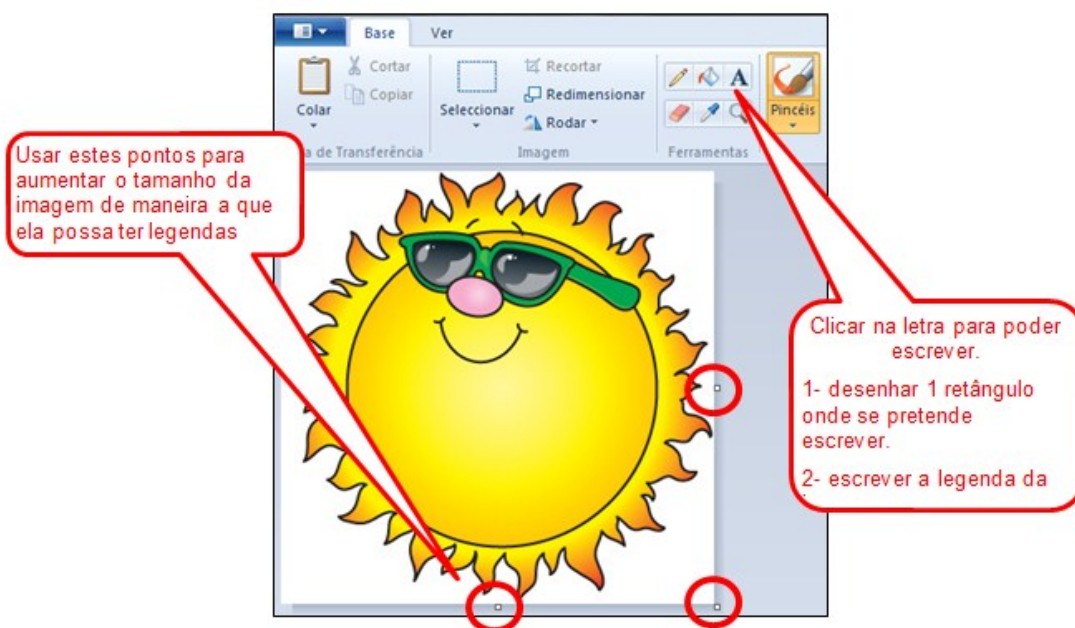
Verificar o trabalho e, caso esteja tudo correto, clicar em **SAVE**.

### GUIÃO DAS ATIVIDADES PARA A PRÓXIMA SESSÃO

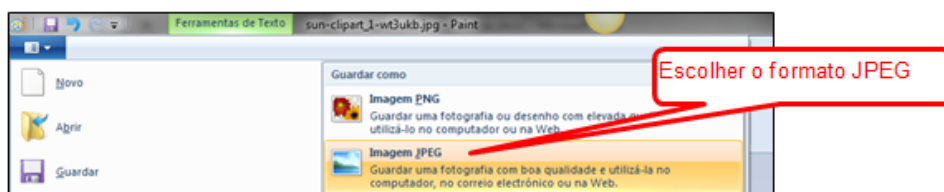
#### Legendar as imagens recolhidas com recurso ao Paint

- ◆ Abrir a pasta onde as imagens estão guardadas
- ◆ Clicar com o lado **DIREITO** do rato na imagem que se pretende editar
- ◆ Ir a **ABRIR COM** e depois a **PAINT**





- ♦ No final, quando estiver pronto, **guardar a imagem**:



- ♦ Atribuir-lhe um nome diferente da imagem original.

### Inscriver-se em Animoto

- ♦ Aceder a <http://animoto.com>

Escolher esta opção (FREE) e clicar em "TRY IT"

USAR O EMAIL DA DISCIPLINA!

USAR A PASSWORD DO EMAIL DA DISCIPLINA!

Confirmar a password

Nome

Apelido

Sign Up

### Inscriver-se em Voki

- ♦ Aceder a <http://www.voki.com>

Nome

Apelido

USAR O EMAIL DA DISCIPLINA!

Escrever de novo o email

USAR A PASSWORD DO EMAIL DA DISCIPLINA!

Confirmar a password

Data de Nascimento: MES/DIA/ANO mas, usar 1 ano SUPERIOR a 1990

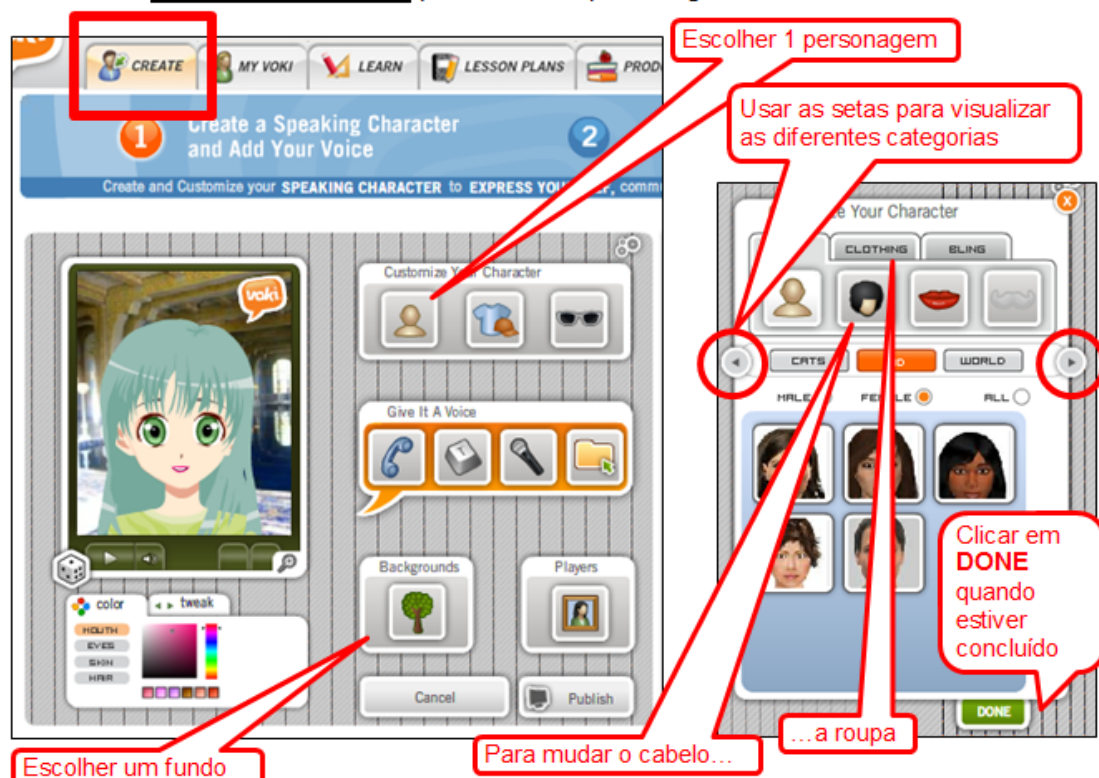
SIGN UP

- ♦ Ir ao email para clicar no link de ativação:

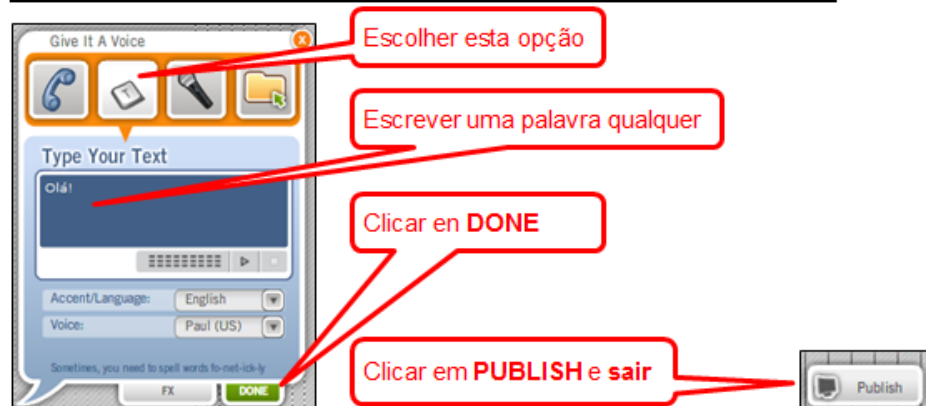
Welcome to Voki. To activate your Voki account, click on the following link, or paste it into your browser:  
[https://www.oddcast.com/user/activate\\_account.php?activationKey=c08498423357ea0687252e15c3cd6003&src=voki](https://www.oddcast.com/user/activate_account.php?activationKey=c08498423357ea0687252e15c3cd6003&src=voki)



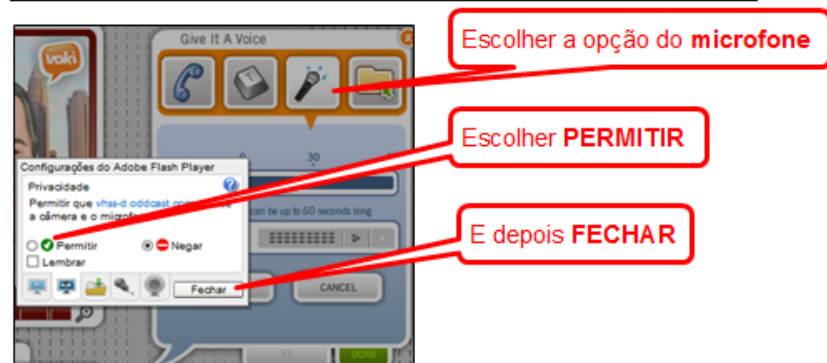
- ♦ **Caso tenham tempo**, podem criar a personagem com calma

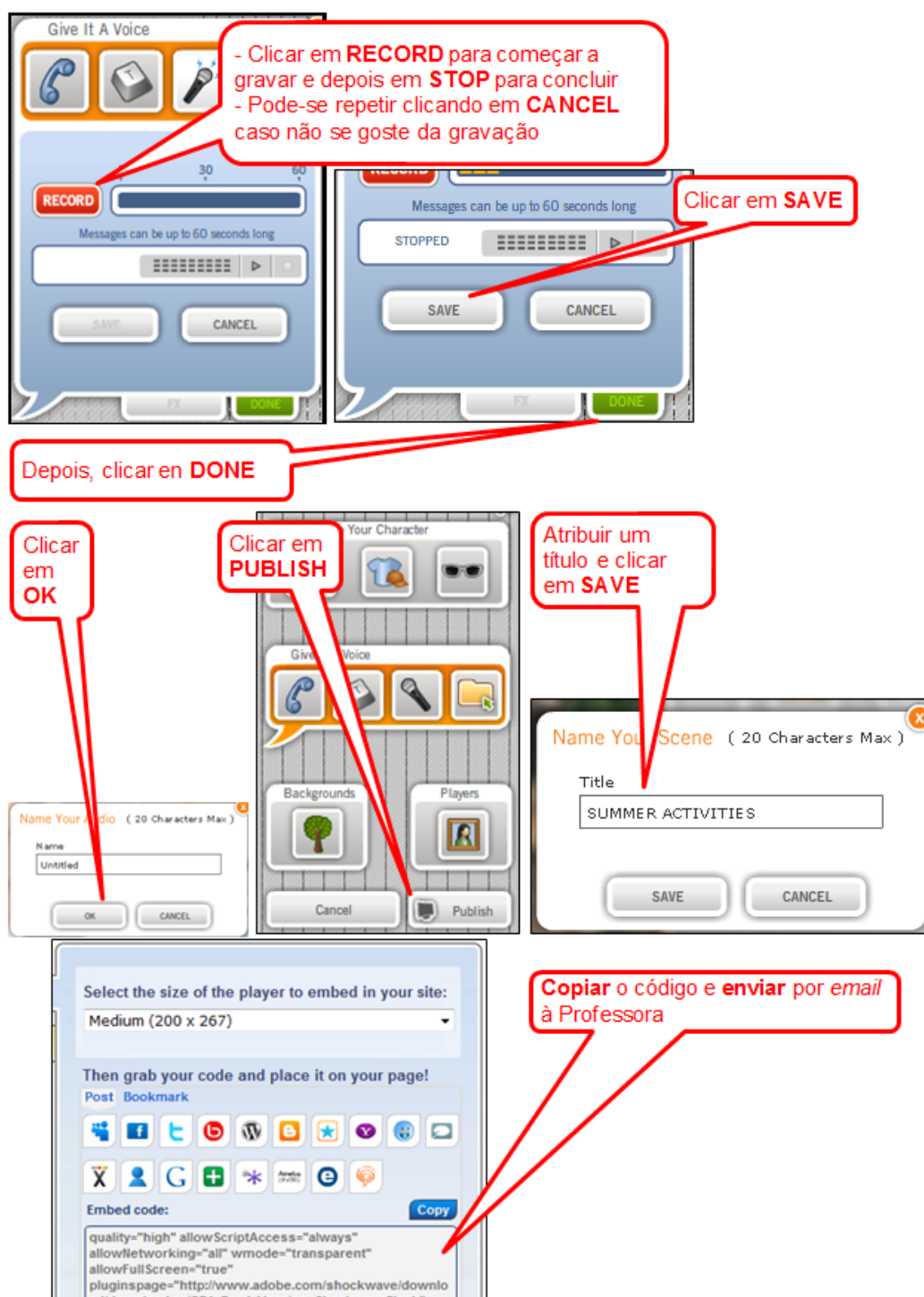


**- CASO NÃO TENHAM TEMPO NEM MICROFONE PARA CONCLUIR EM CASA:**



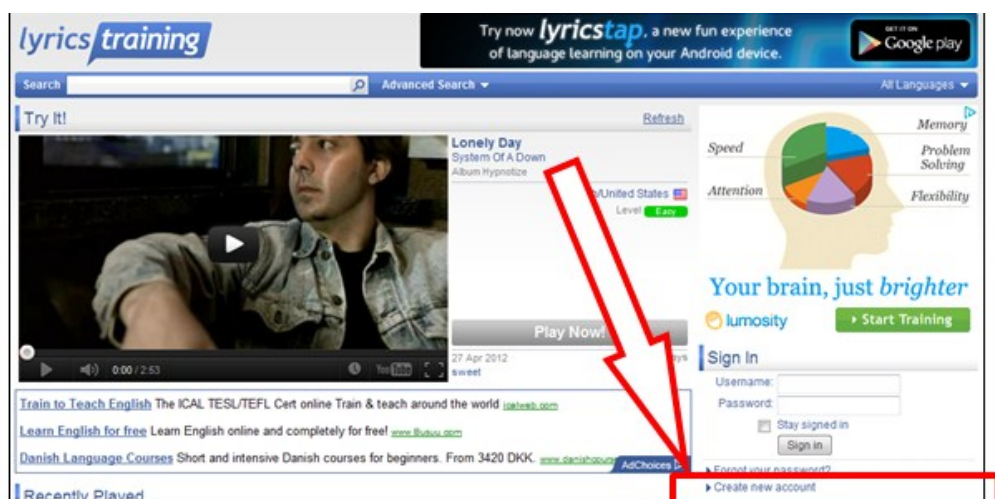
**- CASO TENHAM TEMPO E MICROFONE PARA CONCLUIR EM CASA:**





**Inscrever-se em Lyrics Training**

- ♦ Aceder a <http://www.lyricstraining.com>



**Create New Account**

Username:

Password:

Confirm Password:

Email Address:

Confirm Email:

Gender: ☐ Male ☐ Female

Date of Birth: Day...  Month...  Year...

Country:

Code:

☐ I agree with your [Terms of use](#)

**Annotations:**

- Escolher um Username que a professora consiga identificar. Pode já existir alguém com esse user. Ir tentando até arranjar um que dê.
- USAR A PASSWORD DO EMAIL DA DISCIPLINA!
- Confirmar a password
- USAR O EMAIL DA DISCIPLINA!
- Confirmar o email
- Escolher o género, data de nascimento e país mas, no ano de nascimento, usar um ano SUPERIOR a 1990
- Escrever as letras / números que estão em baixo

♦ **Ir ao email para clicar no link de ativação:**

**Welcome to LyricsTraining**

These are your login details:

Username

Password

To activate your account you must open the following link:

[http://www.lyricstraining.com/activate\\_account?user=Sunflower25&code=e153c3842014bd7ffb411e3d2b61788d](http://www.lyricstraining.com/activate_account?user=Sunflower25&code=e153c3842014bd7ffb411e3d2b61788d)



**Verificar o nome de usuário e a password do TWITTER**

**Trazer auriculares**

**Trazer a pen com as imagens legendadas. Em alternativa enviar email a si próprio com as imagens em anexo.**



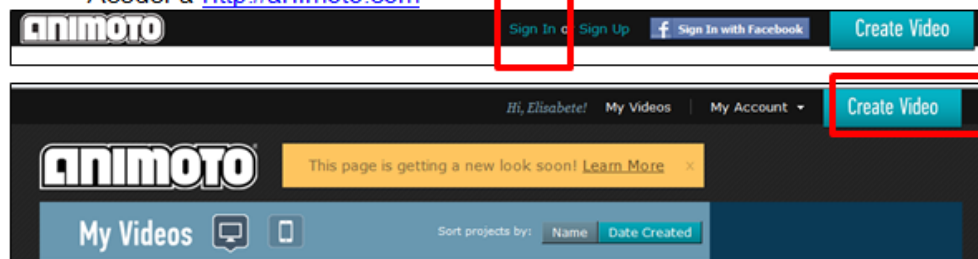
22/05/2012 – 15:35

**ACTIVITY 3.1**

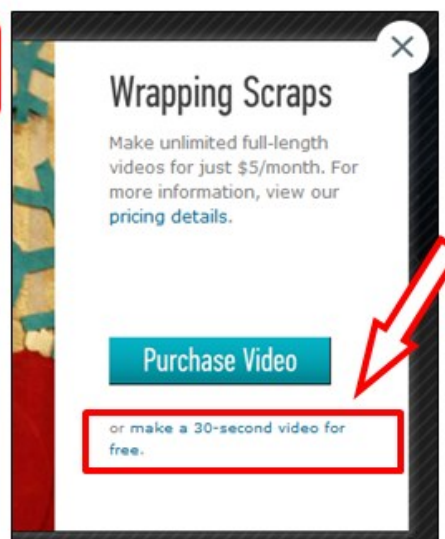
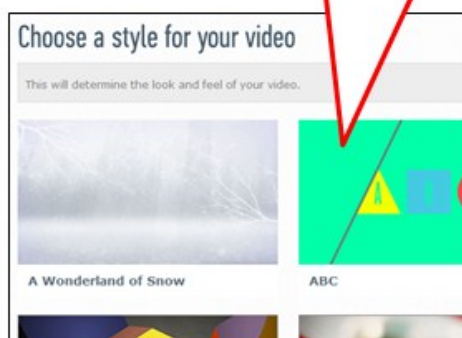
**Objetivo:** Utilizar as imagens recolhidas e legendadas para realizar um pequeno filme com vista à sistematização do vocabulário relativo a “Summer Activities” com recurso à ferramenta **Animoto**.

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/JpsQOR>

♦ Aceder a <http://animoto.com>

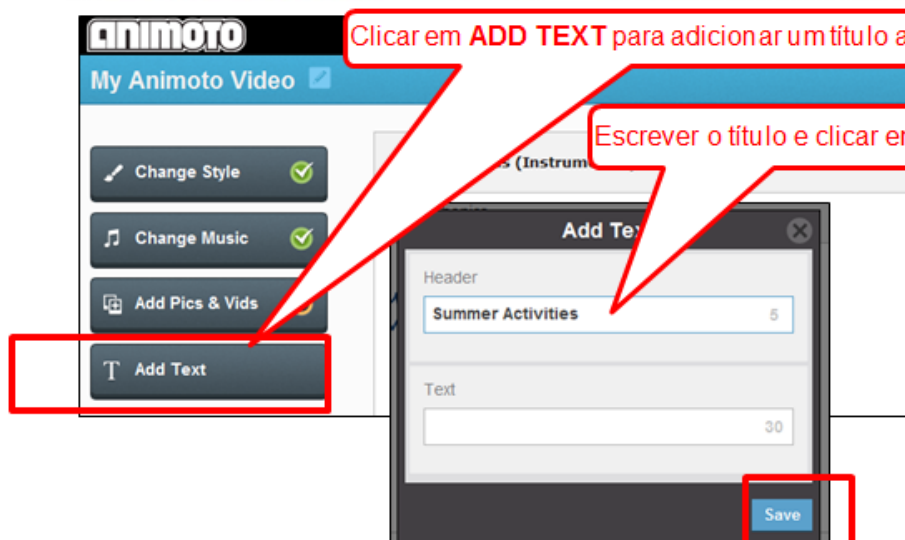


Escolher um estilo, clicando nele.  
**NOTA:** Não se pode escolher os que dizem PRO no canto inferior direito



Clicar em **ADD TEXT** para adicionar um título ao vídeo

Escrever o título e clicar em **SAVE**



Escolher a pasta onde estão guardadas as imagens legendadas

Selecionar as imagens clicando nelas

Clicar em **ABRIR**

Pode-se reordenar as imagens clicando nelas e arrastando-as

As imagens para as quais não houver espaço ficam em baixo. Pode-se retirar uma de cima e substituir por outra, que se prefira e esteja em baixo, arrastando-as

Quando as imagens estiverem todas organizadas, clicar em **PRODUCE VIDEO** e esperar.

Clicar em **SHARING**

e depois em **Embed Code**

- Copiar o código **todo**  
- Enviar por *email* à Professora

**Embed this video**  
Put this video on your blog, website, or social network.

```
<object id="vp1C1OpI" width="432" height="240" classid="clsid:d27c0b6e-ae6d-11cf-9b88-444553540000"><param name="movie" value="http://static.animoto.com/vsf/v.vsf?vsf/vp1ce=1336944217&f=C1OpI8Fm3R7vDv3LwR5Qsd=1&se=bsr=360p&volume=10&start_peek=360p&imgoption=""/></param><param name="allowFullScreen" value="true"></param><param name="allowscriptaccess">
```

**Copy Code** Paste this code wherever your site or blog accepts HTML.

**Advanced Options**

If you're having trouble embedding your video, check our [help resources](#) for answers to common problems.

### ACTIVITY 3.2

**Objetivo:** Gravação áudio do texto “Expressing likes and dislikes about summer activities” com recurso à ferramenta **Voki**.

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/qZV6GT>

- ♦ Aceder a <http://www.voki.com>

**Introduzir email e password**

**Escolher uma personagem**

Usar as setas para visualizar as diferentes categorias de personagens

Para mudar o cabelo...

...mudar a roupa

Clicar em **DONE** quando estiver concluído

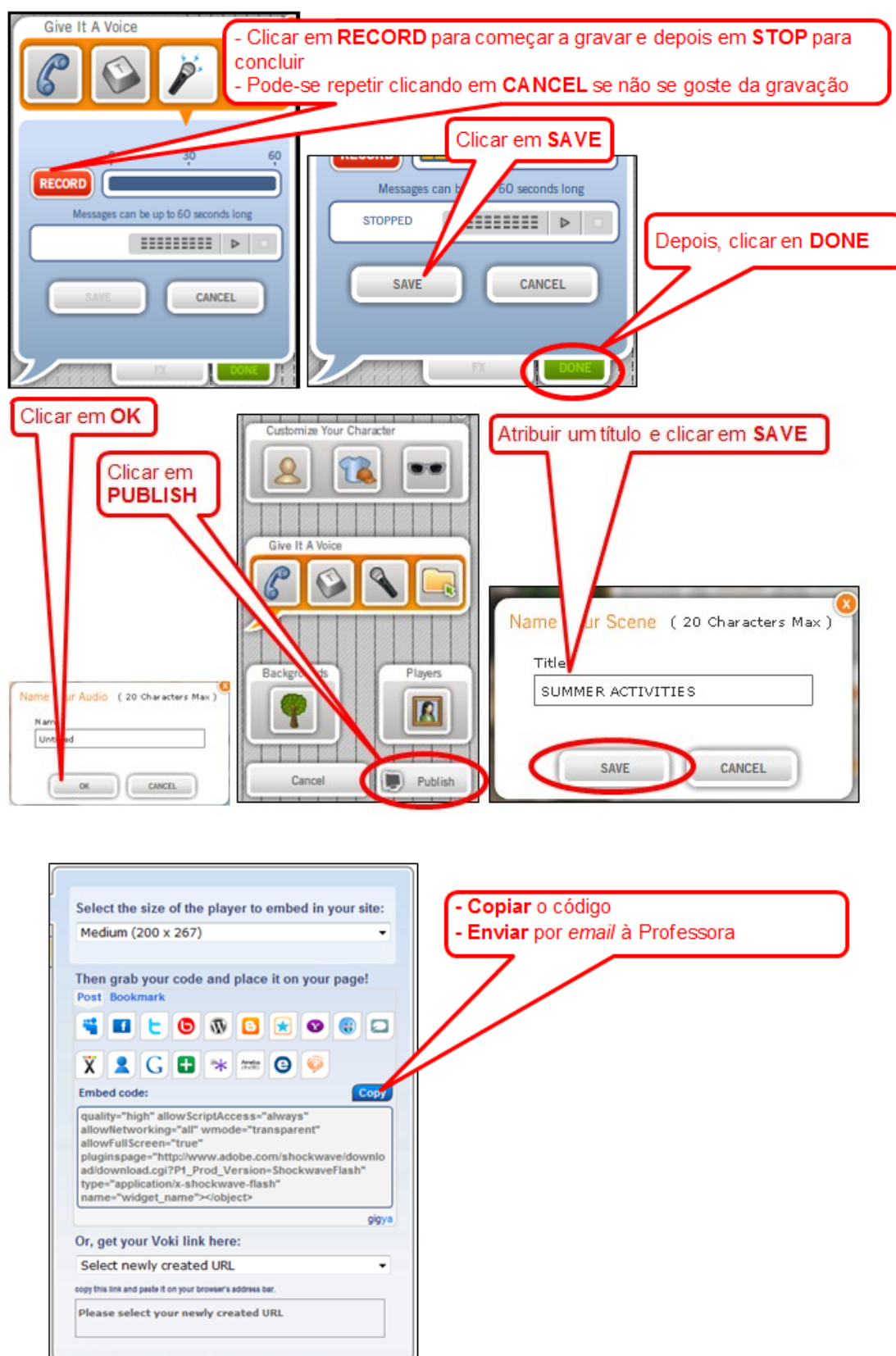
Escolher um fundo, repetir as operações anterior e clicar em **DONE**

Escolher a opção do **microfone**

Escolher **PERMITIR**

E depois **FECHAR**

The screenshots show the Voki website login page, the character creation interface with various customization options (hair, clothing, background), and a mobile app interface for recording audio using a microphone. A security warning from Adobe Flash Player is also shown, requiring permission for camera and microphone access.





### ACTIVITY 3.2 (cont.) – Para quem já criou a personagem



## ACTIVITY 3.3

**Objetivo:** Audição de uma música e preenchimento dos espaços com as palavras em falta com recurso a **LyricsTraining**.

- O objetivo do exercício é o de ouvir uma música e completar os espaços em branco;
- Cada um receberá **pontos** pelo seu desempenho;
- **Perdem-se** pontos pelas palavras não realizadas e também pelo tempo despendido na realização da tarefa;
- A música só avança depois de se completar **corretamente** cada espaço;
- Cada pontinho corresponde a uma letra em falta;
- As seguintes teclas do teclado são as que servem para participar:

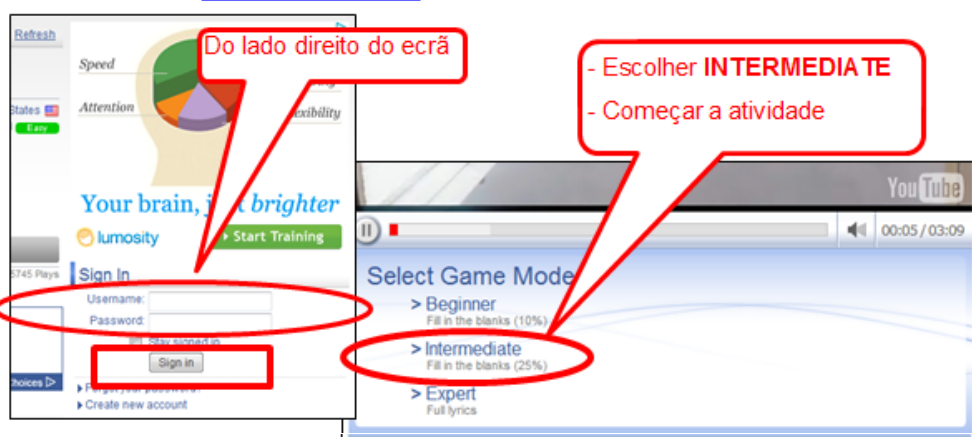
**TAB** (do lado esquerdo do teclado):  
Salta a palavra / A palavra fica por fazer



**ESPAÇO:** Repete a linha que está a tocar

**ENTER:** Alterna entre os modos de PLAY e PAUSE

- Logo que preparados para começar, **colocar os auriculares**
- Aceder a <http://bit.ly/K0AdiN>



Do lado direito do ecrã

- Escolher **INTERMEDIATE**
- Começar a atividade

**No final:**



**APONTA** o nº de palavras certas na grelha que te foi entregue

**Clicar** para partilhar a pontuação no Twitter

**Preencher** com o **email** e **password** e clicar em **Entrar**

## GUIÃO DAS ATIVIDADES PARA A PRÓXIMA SESSÃO

### Inscrever-se em Fotobabble

- ♦ Aceder a <http://www.fotobabble.com>

The screenshot shows the Fotobabble website's sign-up page. At the top, there is a navigation bar with links: fotobabble, About, Products, Support, Contact. On the right, there are buttons for 'Sign up' and 'Sign in', with the 'Sign up' button circled in red. Below the navigation bar is a search bar with the text 'Search all' and a 'Search' button. The main content area has a heading 'Sign up with your Facebook account.' followed by a subtext 'It only takes seconds and you'll be able to turn your Facebook photos into Fotobabbles!'. Below this is a blue button with the Facebook logo and the text 'Connect with Facebook'. Underneath, it says 'No Facebook account? No problem! Just sign up directly with Fotobabble.' The main sign-up section is titled 'Sign up for Fotobabble' and includes the text 'Account set-up is free and takes just a few minutes!'. It contains four input fields: 'Username:', 'Password:', 'Email:', and 'Enter code:'. The 'Username' field has a red arrow pointing to it from a callout box. The 'Password' field has a red arrow pointing to it from another callout box. The 'Email' field has a red arrow pointing to it from a third callout box. The 'Enter code' field has a red arrow pointing to it from a fourth callout box. Below the 'Enter code' field, there is a checkbox for 'Yes, I'd like to receive the Fotobabble newsletter, with great tips, popular Fotobabbles and more!'. At the bottom, there is a link for 'User Agreement' and a 'Sign Up' button, which is also circled in red.

**Escolher Username que a professora consiga identificar – Terá de ter entre 4 e 20 caracteres**  
Pode já existir alguém com esse username. Ir tentando até arranjar um que dê.

**USAR A PASSWORD DO EMAIL DA DISCIPLINA!**

**USAR O EMAIL DA DISCIPLINA!**

**Escrever as letras que estão ao lado**

**Sign Up**

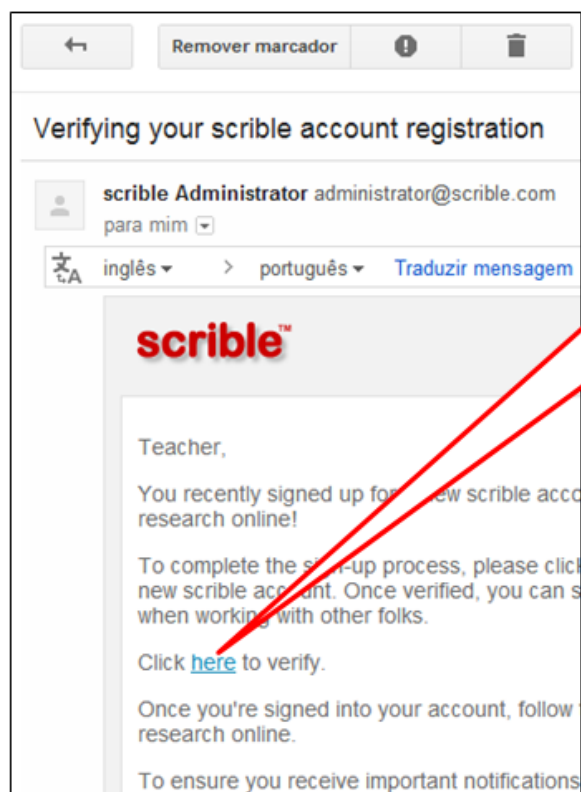
Redigir 4, 5 perguntas a formular a um colega relativamente aos seus planos para as próximas férias. Partilhar as perguntas com a professora em [Google Docs](#), para que sejam corrigidas.

## Inscrever-se em Scribe

- ♦ Aceder a <http://www.scribe.com>

The screenshot shows the Scribe website's sign-up page. At the top, there is a navigation bar with links like 'how', 'tour', 'why', 'plans', 'tools', 'about', and 'blog'. A 'sign up for free' button is circled in red. Below the navigation bar, there is a 'Sign Up' section with fields for 'Email:', 'Password:', 'Name:' (split into 'First' and 'Last'), and a CAPTCHA. A red box labeled 'USAR O EMAIL DA DISCIPLINA!' points to the email field. Another red box labeled 'USAR A PASSWORD DO EMAIL DA DISCIPLINA!' points to the password field. A third red box labeled 'Nome e Apelido' points to the name fields. Below the CAPTCHA, there is a 'Create Account' button circled in red. At the bottom, there is a link to 'Terms of Service'.

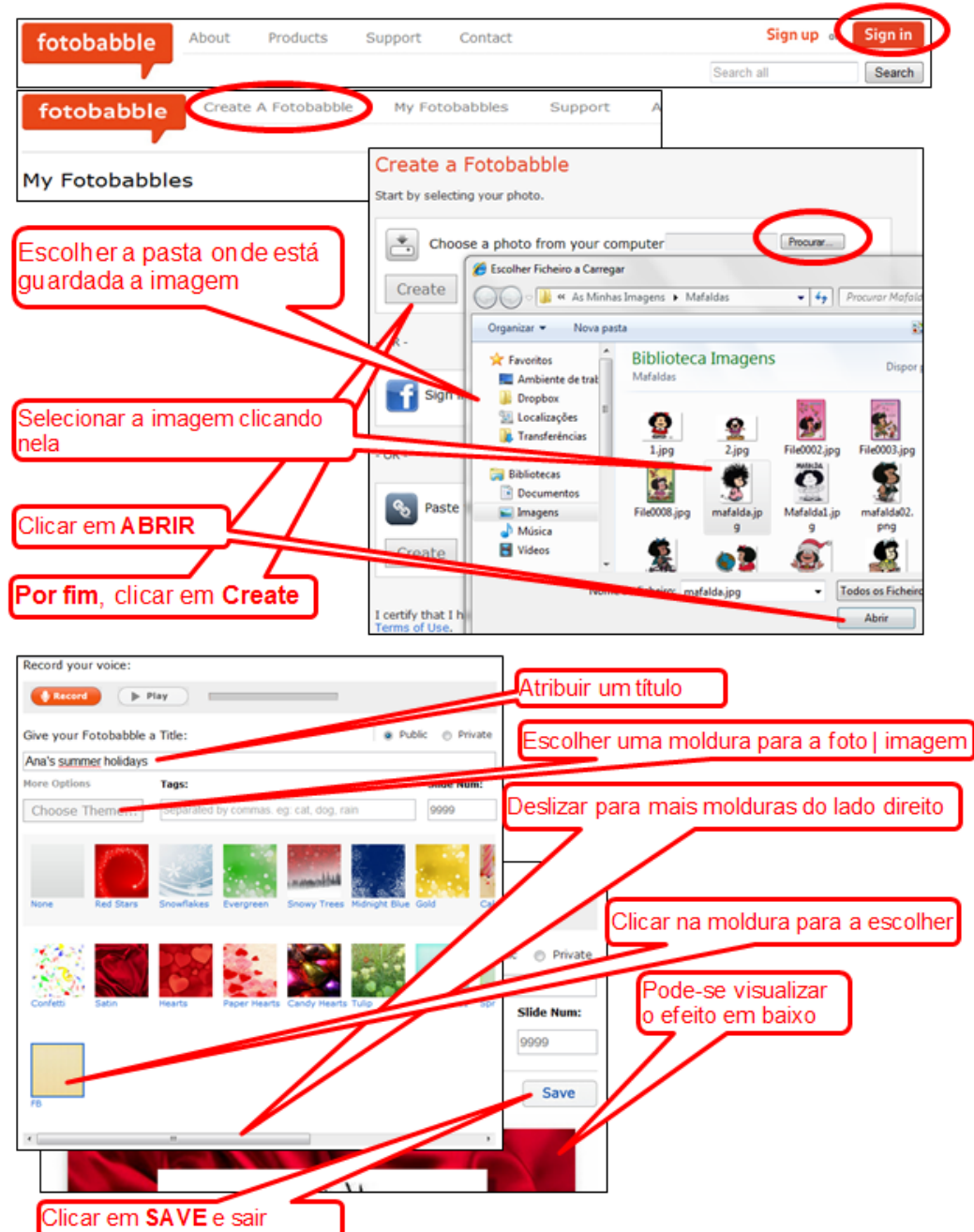
- ♦ Ir ao email para clicar no link de ativação:





### Inserir uma foto em Fotobabble

- ◆ Escolher uma foto | imagem (**em formato PNG, JPEG ou GIF**) que ilustre os vossos planos para as próximas férias (pode ser uma que esteja no vosso PowerPoint)
- ◆ Aceder a <http://www.fotobabble.com>



- ◆ Podem visualizar o vídeo de apoio à utilização da ferramenta em <http://bit.ly/Jd7SEG>

25/05/2012 – 10:20

## ACTIVITY 3.4

**Objetivo:** Uma foto serve de motivo para, em pares, formular questões relativamente aos planos para as próximas férias de verão do(a) colega. Gravar o diálogo com recurso à ferramenta **Fotobabble**.

- ♦ Aceder a <http://www.fotobabble.com>



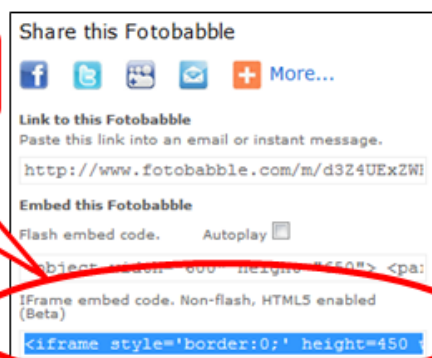
Clicar **RECORD** para começar a gravar

Carregar em **STOP** para parar.

**Atenção:** Só têm 1 minuto para gravar e NÃO DÁ PARA FAZER PAUSA!

Quando estiver concluído, clicar em **SAVE**

- Copiar o código (o último!)
- Enviar por email à Professora.





### ACTIVITY 3.5

**Objetivo:** Criar um *ebook*, com base no *PowerPoint* realizado sobre os planos para as férias de verão, com recurso à ferramenta **FlipSnack**.

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/K3L6QH>

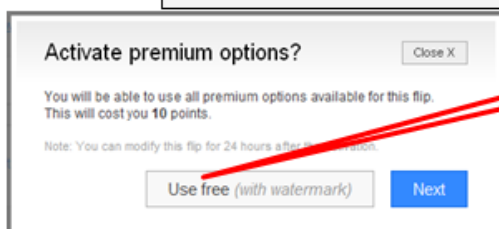
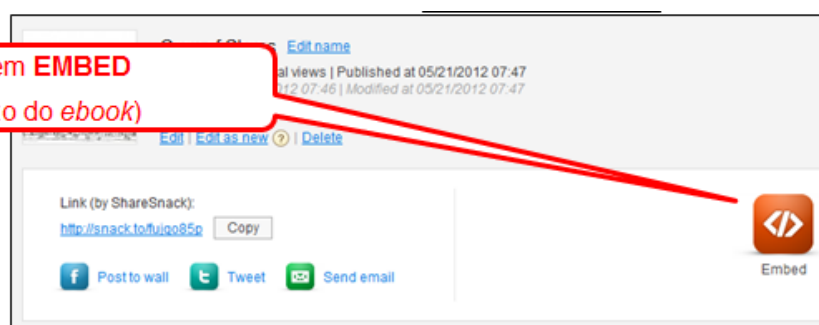
♦ Aceder a <http://www.flipsnack.com>

The screenshot shows the FlipSnack website interface with several red annotations and arrows pointing to specific elements:

- Sign in to continue:** A red box highlights the "Sign in" button in the top right corner.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Sign in with e-mail" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Sign in" button in the "Easy sign in" section.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Email e Password da disciplina (dados com que te registaste em SnackTools)" text.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Clicar em Sign in" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Clicar em New flip" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Escolher um título" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Clicar para adicionar o PowerPoint em formato PDF" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Procurar na pen a pasta onde foi guardado o PowerPoint em formato PDF e clica nele" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Clicar em ABRIR" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Esperar que 'carregue' (demora um pouco...)" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Next" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Escolher um template" button.
- Sign in to continue:** A red box highlights the "Pode-se visualizar em baixo, em Preview, como fica o template que se vai escolhendo" button.

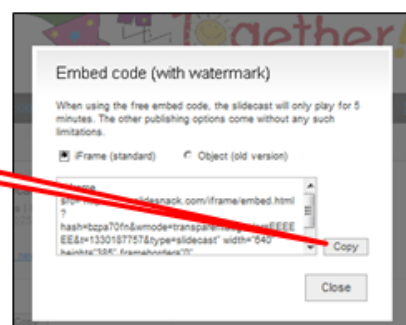


Clicar em **EMBED**  
(debaixo do *ebook*)



Clicar em **Use free**

- Clicar em **COPY**  
- Enviar por email à Professora





### ACTIVITY 3.6

**Objetivo:** Selecionar a informação e responder às perguntas colocadas com recurso à ferramenta **Scrible**

- ◆ Aceder, através do blogue, ao *link* atribuído ao respetivo grupo;
- ◆ Ler o parágrafo relativo à pergunta presente em cada nota;
- ◆ Destacar a informação solicitada na nota, através de sublinhado ou outro, mas **unicamente a informação necessária**;
- ◆ **Responder, de forma completa**, a cada questão colocando nova nota junto da pergunta.



Um membro do grupo (**registado**) acede com os seus dados

#### **Muda a cor do texto.**

- Clicar e deslocar para a informação
- Selecionar a informação.
- Tornar a clicar para deixar de usar

#### **Volta atrás**

Anula a última anotação.

#### **Realça a informação.**

- Clicar e deslocar para a informação a realçar.
- Selecionar a informação que se pretende realçar.
- Tornar a clicar no "marcador" para deixar de o usar.



#### **Altera a cor do "post-it"**

- Clicar antes de usar para escolher a cor

#### **Coloca um "post-it".**

- Clicar
- **Deslocar para o parágrafo onde está a resposta**
- Esse parágrafo destaca-se da cor do *post-it*
- Clicar de novo
- O *post-it* fixa-se nesse sítio
- Escrever neles as respostas às perguntas

#### **Gravar o trabalho**

- Clicar em **SAVE**.

O vídeo de apoio à utilização da ferramenta está disponível em <http://bit.ly/K5uw4v>



## GUIÃO DAS ATIVIDADES (6ª feira | 1 de junho | 13:50)

### Inscriver-se em Prezi

♦ Aceder a <http://prezi.com>

The screenshot shows the Prezi website's registration process. At the top, the Prezi logo and navigation links (Create, Learn, Explore) are visible. A red circle highlights the 'Sign up' link in the top right corner. Below this, a 'Choose your Prezi license' section shows a 'Public' license for '\$0/year' with 'Core Features' and '100 MB Storage Space'. A red circle highlights the 'START NOW >' button. Below this, the 'Registration' form is shown. Red annotations point to various fields: 'Nome' (First name), 'Apelido' (Last name), 'USAR EMAIL DA DISCIPLINA!' (Email), 'USAR PASSWORD DO EMAIL DA DISCIPLINA!' (Password), 'Repetir a password' (Password again), and 'Assinalar: X' (I understand that all my prezis will be published...). A red circle highlights the 'Register and Continue' button at the bottom right.

- Procurar no *Youtube* um filme, ou mais, para adicionar ao trabalho (guardar o *link*)
- Procurar algumas imagens para ilustrar o trabalho.  
Guardá-las e trazer a *pen* ou enviar por *email* a si próprio.



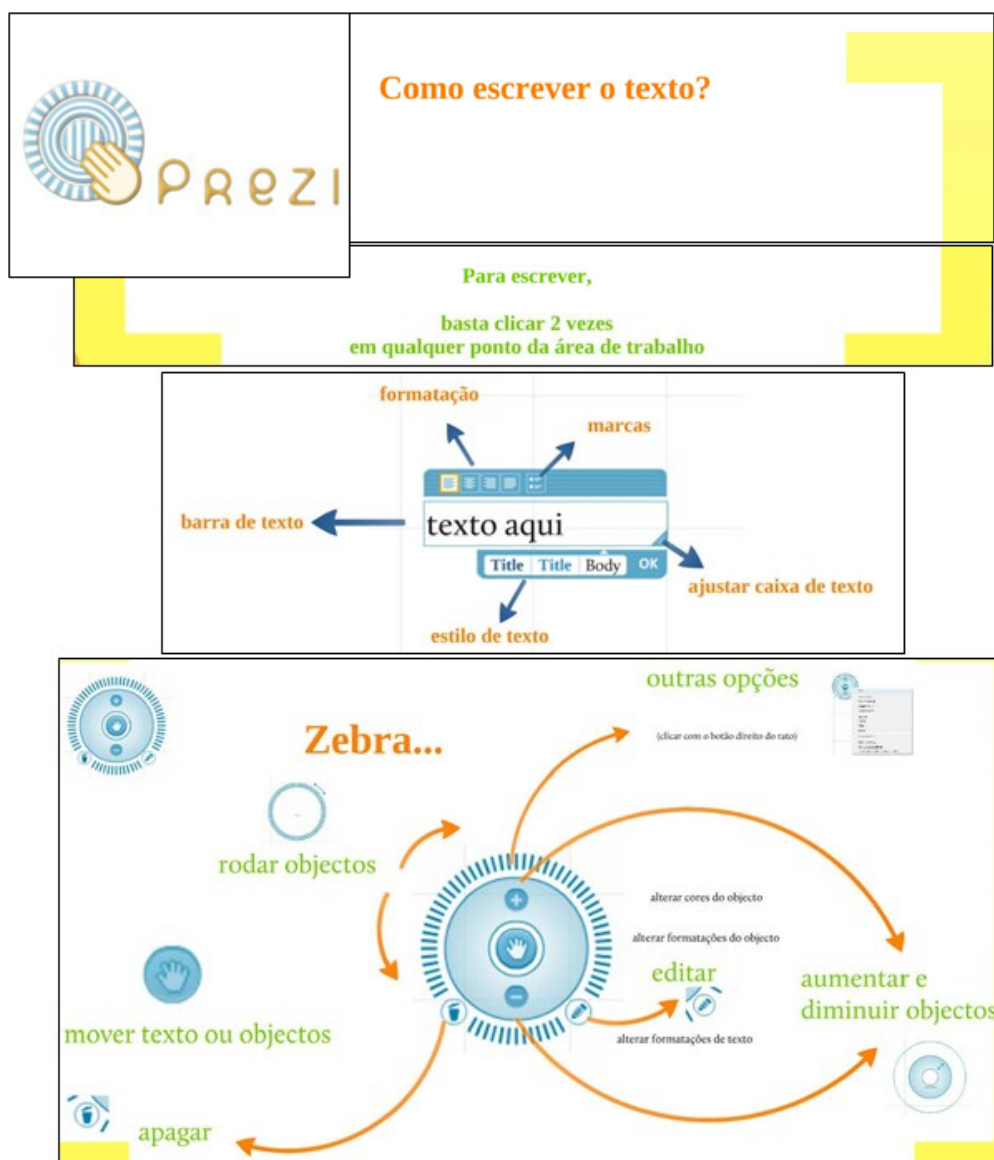


### ACTIVITY 3.7

**Objetivo:** Criar uma apresentação *online* sobre o país que te foi atribuído na Atividade 3.6.

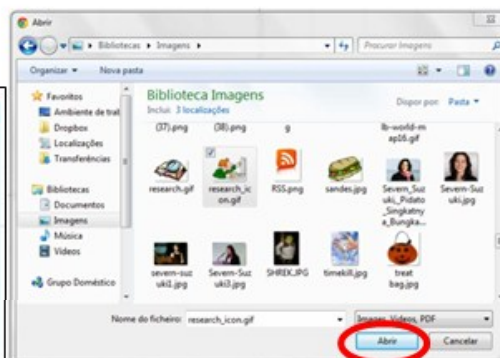
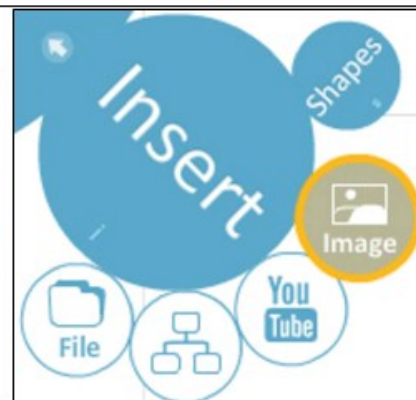
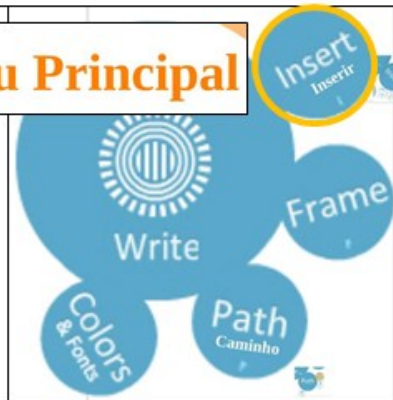
- ♦ Deves usar as respostas (**corrigidas**) do trabalho anterior (A.3.6)
- ♦ **Ilustrar** o trabalho com as imagens e o(s) vídeo(s) recolhidos
- ♦ Aceder ao *link* existente no blogue no âmbito desta atividade
- ♦ Procurar a área de trabalho atribuída ao respetivo grupo
- ♦ **Devem limitar-se a essa área de trabalho!**
- ♦ Arrastar a tela para se deslocar nela
- ♦ Diminuir o tamanho dos respetivos nomes e guardá-lo
- ♦ Os nomes serão necessários para identificar o trabalho
- ♦ Usando o *scroll* do rato aproxima-se ou afasta-se a tela
- ♦ **No final, não esquecer de citar a fonte usando o Bitty**

O Prezi de apoio ao trabalho está disponível em <http://bit.ly/KQN3NN>

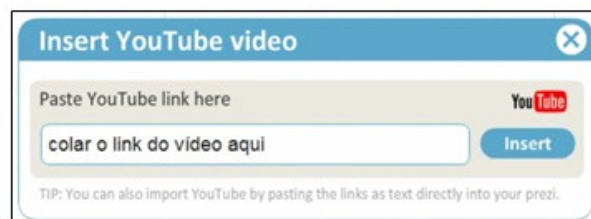


## Como inserir uma imagem?

### Menu Principal



## Como inserir um vídeo?



## Traçar o caminho





## 4. FICHA INFORMATIVA “WEBSITE EVALUATION”

## WEBSITE EVALUATION

LINK ADDRESS	POOR RESOURCE	AVERAGE RESOURCE	HIGH-QUALITY RESOURCE
	<input type="checkbox"/> comes from a source (an individual, group or business involved in that issue) that may be biased	<input type="checkbox"/> isn't overly biased although it is easy to tell how the author feels about this issue	<input type="checkbox"/> comes from a trustworthy source (university, well-known news source, business or expert)
	<input type="checkbox"/> is full of emotionally loaded words and phrases		
	<input type="checkbox"/> includes statements that don't make sense		
	<input type="checkbox"/> doesn't include links to any external sources (or the links are broken) so the content is not verifiable	<input type="checkbox"/> includes a handful of reliable links	<input type="checkbox"/> shares current information that can be verified through embedded links
		<input type="checkbox"/> share current information that can be verified but fails to provide multiple viewpoints	<input type="checkbox"/> provides multiple viewpoints about the issue being studied
	<input type="checkbox"/> no contact information for the author	<input type="checkbox"/> includes contact information for the author	<input type="checkbox"/> includes contact information for the author
	<input type="checkbox"/> is out of date	<input type="checkbox"/> up-to-date content	<input type="checkbox"/> up-to-date content
	<input type="checkbox"/> invasive or inappropriate advertising		

Sources:

Ferriter, W., Garry. A. (2010). *Teaching the iGeneration: 5 easy ways to introduce essential skills with Web 2.0 tools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Lewis, G. (2009). *Bringing technology into the classroom*. Oxford: Oxford University Press.

## 5. FICHA DE TRABALHO “MISSING INFORMATION (1)”

## Missing Information (1)

Interview your partner to complete your table with the missing

## EB 2/3 Pintor Mário Augusto School

Student

A



LOCATION:	Alhadas, a small town near Figueira da Foz, in the centre of Portugal
NUMBER OF TEACHERS:	About 60
NUMBER OF PUPILS:	
PUPILS' AGE	
ROOMS ON THE GROUND FLOOR:	A reception area; the school office; 3 classrooms; a chemistry lab; girls' and boys' toilets; the head teacher's office; the staffroom; the photocopy office; the assembly hall; the coffee bar; the stationery; the canteen
ROOMS ON THE 1 <sup>ST</sup> FLOOR:	
OTHER ROOMS   BUILDINGS   PLACES:	A gym; a sports field; a playground
NUMBER OF STUDENTS IN MY CLASS:	17
NUMBER OF GIRLS:	
NUMBER OF BOYS:	
THINGS YOU LIKE ABOUT SCHOOL:	
THINGS YOU DON'T LIKE ABOUT SCHOOL:	

## Missing Information (1)

Interview your partner to complete your table with the missing

### EB 2/3 Pintor Mário Augusto School

## Student

## B



LOCATION:	
NUMBER OF TEACHERS:	
NUMBER OF PUPILS:	About 300
PUPILS' AGE	Between 10 and 15
ROOMS ON THE GROUND FLOOR:	
ROOMS ON THE 1 <sup>ST</sup> FLOOR:	A computer room; the science room; the art room; 9 classrooms; the library
OTHER ROOMS   BUILDINGS   PLACES:	
NUMBER OF STUDENTS IN MY CLASS:	
NUMBER OF GIRLS:	5
NUMBER OF BOYS:	12
THINGS YOU LIKE ABOUT SCHOOL:	
THINGS YOU DON'T LIKE ABOUT SCHOOL:	

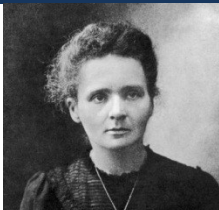
## 6. FICHA DE TRABALHO “MISSING INFORMATION (2)”



## Missing Information (2)



Interview your partner to complete your table with the missing information.


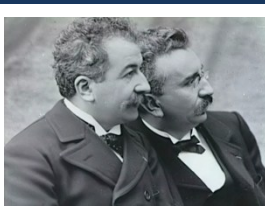
Student A		
NAME:		Auguste and Louis Lumière
DATE OF BIRTH:	November 7 <sup>th</sup> , 1867	
PLACE OF BIRTH:		Besançon
NATIONALITY:	Polish	
JOB:		Filmmakers
FAMOUS FOR:	Researches on radiation	



## Missing Information (2)



Interview your partner to complete your table with the missing information.

Student B		
NAME:	Marie Curie	
DATE OF BIRTH:		Auguste: October 19 <sup>th</sup> , 1862 Louis: October 5 <sup>th</sup> , 1864
PLACE OF BIRTH:	Warsaw	
NATIONALITY:		French
JOB:	Physicist and chemist	
FAMOUS FOR:		Inventing cinema

## APÊNDICE C – FIGURAS

<b>FIGURA C1:</b> BLOGUE “MY FAVOURITE SPOT” .....	306
<b>FIGURA C2:</b> ELEMENTOS INTEGRADOS NO BLOGUE .....	306
<b>FIGURA C3:</b> PERFIL DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM DA TURMA SEGUNDO O LSQ .....	306
<b>FIGURA C4:</b> PERFIL DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM DA TURMA SEGUNDO O ISQ .....	307
<b>FIGURA C5:</b> ATIVIDADE 1.1 (1.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	307
<b>FIGURA C6:</b> ATIVIDADE 1.2 (2.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	308
<b>FIGURA C7:</b> EXCERTO DA ATIVIDADE 1.2 (2.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	308
<b>FIGURA C8:</b> ATIVIDADE 1.3 (3.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	309
<b>FIGURA C9:</b> ATIVIDADE 1.4 (4.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	309
<b>FIGURA C10:</b> ATIVIDADE 1.5 (5.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	310
<b>FIGURA C11:</b> EXCERTO DA ATIVIDADE 1.5 (5.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	310
<b>FIGURA C12:</b> ATIVIDADE 1.6 (6.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	311
<b>FIGURA C13:</b> ATIVIDADE 1.7 (7.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	311
<b>FIGURA C14:</b> ATIVIDADE 1.8 (8.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	312
<b>FIGURA C15:</b> ATIVIDADE 1.9 (9.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	312
<b>FIGURA C16:</b> ATIVIDADE 1.10 (10.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	313
<b>FIGURA C17:</b> ATIVIDADE 1.1 (11.ª ATIVIDADE DO 1.º CICLO) .....	313
<b>FIGURA C18:</b> ATIVIDADE 1.11 DEPOIS DE CONCLUÍDA .....	314
<b>FIGURA C19:</b> ATIVIDADE 2.1 (1.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	314
<b>FIGURA C20:</b> ATIVIDADE 2.2 (2.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	315
<b>FIGURA C21:</b> ATIVIDADE 2.3 (3.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	316
<b>FIGURA C22:</b> ATIVIDADE 2.4 (4.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	317
<b>FIGURA C23:</b> ATIVIDADE 2.5 (5.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	317
<b>FIGURA C24:</b> ATIVIDADE 2.6 (6.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	318
<b>FIGURA C25:</b> EXCERTO DA ATIVIDADE 2.6 (6.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	318
<b>FIGURA C26:</b> ATIVIDADE 2.7 (7.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	319
<b>FIGURA C27:</b> EXCERTO DA ATIVIDADE 2.7 (7.ª ATIVIDADE DO 2.º CICLO) .....	319
<b>FIGURA C28:</b> ATIVIDADE 3.1 (1.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	320
<b>FIGURA C29:</b> ATIVIDADE 3.2 (2.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	320
<b>FIGURA C30:</b> ATIVIDADE 3.3 (3.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	321
<b>FIGURA C31:</b> EXCERTOS DA ATIVIDADE 3.3 (3.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	321
<b>FIGURA C32 :</b> ATIVIDADE 3.4 (4.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	322
<b>FIGURA C33:</b> ATIVIDADE 3.5 (5.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	323
<b>FIGURA C34:</b> ATIVIDADE 3.6 (6.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	323
<b>FIGURA C35:</b> EXCERTO DA ATIVIDADE 3.6 (6.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	324
<b>FIGURA C36:</b> ATIVIDADE 3.7 (7.ª ATIVIDADE DO 3.º CICLO) .....	324
<b>FIGURA C37:</b> EXCERTO DE UMA CONVERSA EM MEEBO ME .....	325
<b>FIGURA C38:</b> EXEMPLOS DE UTILIZAÇÃO DE TWITTER NO ÂMBITO DA DIMENSÃO SOCIAL E DE GESTÃO .....	325



Figura C1: Blogue “My Favourite Spot”

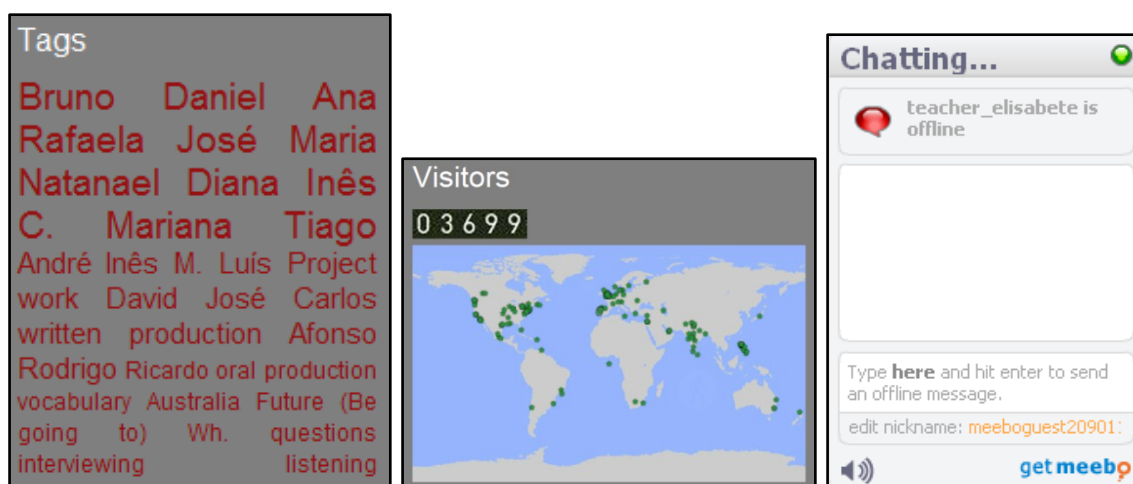
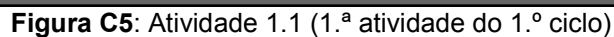
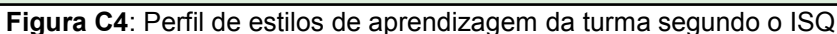


Figura C2: Elementos integrados no blogue



Figura C3: Perfil de estilos de aprendizagem da turma segundo o LSQ



Friday, 2 March 2012

### Activity 1. 2

We are now going to create a glossary together with all the words you've just listed.

1. Sign in at <http://school-4-us.wikispaces.com>
2. Use the words you listed in activity 1 and add them, in alphabetical order, to our glossary with their meaning in Portuguese. Ex: School - Escola

If anyone has already added the word you had in mind, check if it is correct.

- If it isn't, correct it.
- If it is, add another one or move to another letter...

Use the resources available on this blog if you need help.

**Figura C6:** Atividade 1.2 (2.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)

The screenshot shows a Wikispaces page titled "School-4-Us". The page is for the letter "C" and contains a list of words in English and Portuguese. The words are: Calculator - Calculadora, Canteen - Cantina, Chair - Cadeira, Chalk - Giz, Choir - Coro, Classroom - Sala de Aula, Clock - Relógio, College - Colégio, Coloured Pencils - Lápis de Cor, Computer - computador, Computer room - Sala de Computadores, and Crayons - Lápis de Cera. The page has a blue header with navigation links: Wiki Home, Recent Changes, Pages and Files, Members, and Manage Wiki. On the right side, there is a search bar and a list of all pages (home, A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S). The page also has a footer with links: Help, About, Blog, Pricing, Privacy, Terms, Support, and Upgrade. The footer also mentions that contributions are licensed under a Creative Commons Attribution Share-Alike 3.0 License.

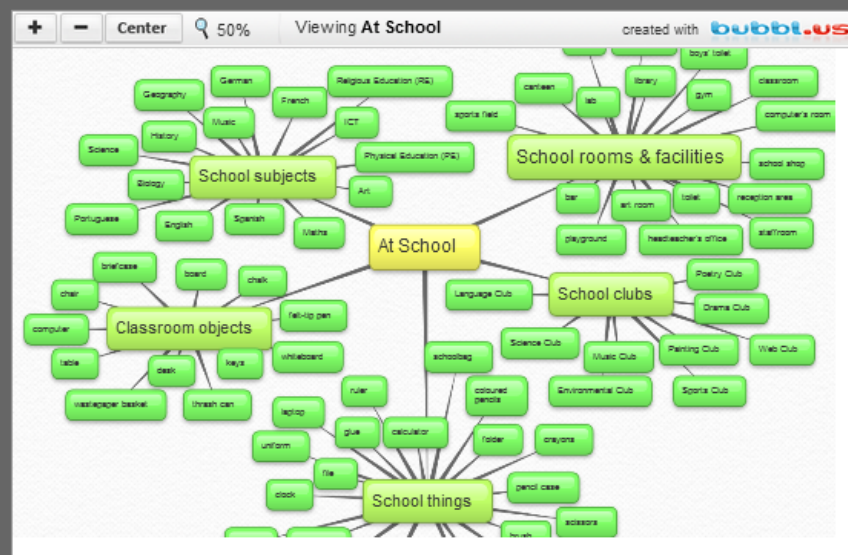
**Figura C7:** Excerto da atividade 1.2 (2.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)



Friday, 2 March 2012

## Activity 1.3

Rearrange your words in categories in order to complete the following mind map. The first one is already done for you!



1. Sign in at <https://bubbl.us>
2. Complete the mind map with your classmates.

**Figura C8:** Atividade 1.3 (3.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 2 March 2012

## Activity 1.4

Do you think that you're having problems understanding English?  
Well... That's how I'm going to write from now on:



Do you like my new language?  
Do you want to write like me?

**Think of a good definition of a word related to the topic "At school".**  
Write it down on your notebook.  
Check your grammar and spelling using the resources available.

1. Go to <http://www.i-nigma.com/i-nigmahp.html> and copy the definition to the website.
2. Follow your teacher's instructions so your classmate can see it and try to guess what it is.
3. Use your mobile phone to read your classmates' QR codes.
4. Try to guess what it is by writing a comment after each post.
5. The author of each riddle will let us know if you are the lucky winner!

**Figura C9:** Atividade 1.4 (4.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 2 March 2012

Activity 1. 5

**The Moffatts** were a Canadian pop/rock band from the 90s, composed of 4 brothers: Scott, Clint, Bob and Dave Moffatt. They sang a song about school, written in the late 1950s by **Sam Cooke**, called "**Wonderful World**".

1. Put on your earphones and listen to the song carefully in order to answer the questions below. You can listen to it as many times as you need.




Figura C10: Atividade 1.5 (5.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)

2. Answer the questions about the song.  
Be careful, you will have one chance only!

1/5. He ...

- ☐ ...is a good student.
- ☐ ...isn't a good student.
- ☐ ...isn't a student

Previous Next

3. Share your score in the blog.

Figura C11: Excerto da atividade 1.5 (5.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 2 March 2012

### Activity 1. 6



1. Think about your likes and preferences about school subjects.
2. Log in at <http://anmish.com>
3. Choose a character and record your opinion.
4. Follow your teacher's instructions so she can publish your video.
5. Comment your classmates' videos.

**Figura C12:** Atividade 1.6 (6.<sup>a</sup> atividade do 1.º ciclo)

Tuesday, 6 March 2012

### Activity 1. 7



Geography was **Prince William's** favourite subject when he was about your age.

He moved to another school when he was 13, just like you will probably do next year.

**Search the web to find the following information:**

1. Name of the school William moved to when he was 13:
2. Type of school:
3. Location:
4. Number of pupils:
5. Pupils' age:
6. Uniform:
7. School building:
8. Extra-curricular activities | Co-curricular activities | School Clubs:
9. **Websites used** (use **Bitly** to shorten your URLs!) :

Remember what we discussed in class about searching on the web.

Try to use different websites.


Use **this worksheet** to help you evaluating the quality of the website(s) you've found.

**Figura C13:** Atividade 1.7 (7.<sup>a</sup> atividade do 1.º ciclo)

Tuesday, 6 March 2012

Activity 1.8

Eton College is a well-known school, all over the world.  
But I believe it is not as important for you as your **own** school...



What do you know about Pintor Mário Augusto School?  
Can you describe it?

Your classmate might have some information you need...  
Interview him / her to get it.

1. Log in at <http://goanimate.com>
2. Choose a template and a character.
3. Record the interview.
4. Save it, give it a title and publish it.
5. Follow your teacher's instructions so she can publish your video.
6. Comment your classmates' video.

**Figura C14:** Atividade 1.8 (8.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)


Tuesday, 6 March 2012

Activity 1.9

With the information you got from interviewing your classmate, prepare a **slidecast** to present your school.  
Check your grammar and pronunciation using the resources available on the blog.

1. Take some pictures of the school. (Beware of **image and privacy rights!**)
2. Choose those that best illustrate each part of your speech.
3. Sign in at <http://www.slidesnack.com>
4. Follow the procedures to create your work.
5. Pay attention to your teacher's instructions so she can publish your slidecast.

Using Eton College, here's an example of what you're expected to do:



6. Comment your classmates' slidecasts.

**Figura C15:** Atividade 1.9 (9.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)



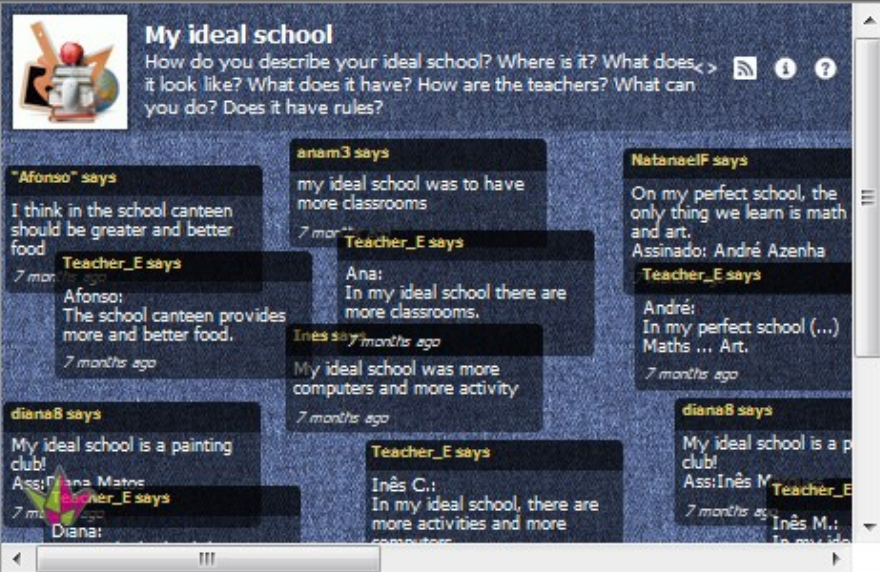
Friday, 9 March 2012

### Activity 1. 10

On previous activities, you mentioned things you like about your school and things you don't like.  
How do you describe your ideal school?  
What does it look like?  
Does it have rules you need (or don't need) to obey? Which ones?

1. Log in at <http://www.wallwisher.com/wall/My-fav-spot>
2. Double-click on the wall to post your ideas.

Check your grammar and spelling using the resources available on the blog.



The screenshot shows a digital wall titled "My ideal school" with a background of a blue textured surface. At the top left is a small icon of a school building. The title "My ideal school" is in a bold, white font. Below the title is a question: "How do you describe your ideal school? Where is it? What does it look like? What does it have? How are the teachers? What can you do? Does it have rules?". Several comments are posted on the wall, each in a dark box with a yellow border. The comments are from users named "Afonso", "anam3", "Natanacelf", "Teacher\_E", "Ana", "Inês", "diana8", and "Ass: Inês M.". The comments describe various features of an ideal school, such as "more classrooms", "more art", "more computers", "more activity", "more clubs", and "more food".

**Figura C16:** Atividade 1.10 (10.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 9 March 2012

### Activity 1. 11

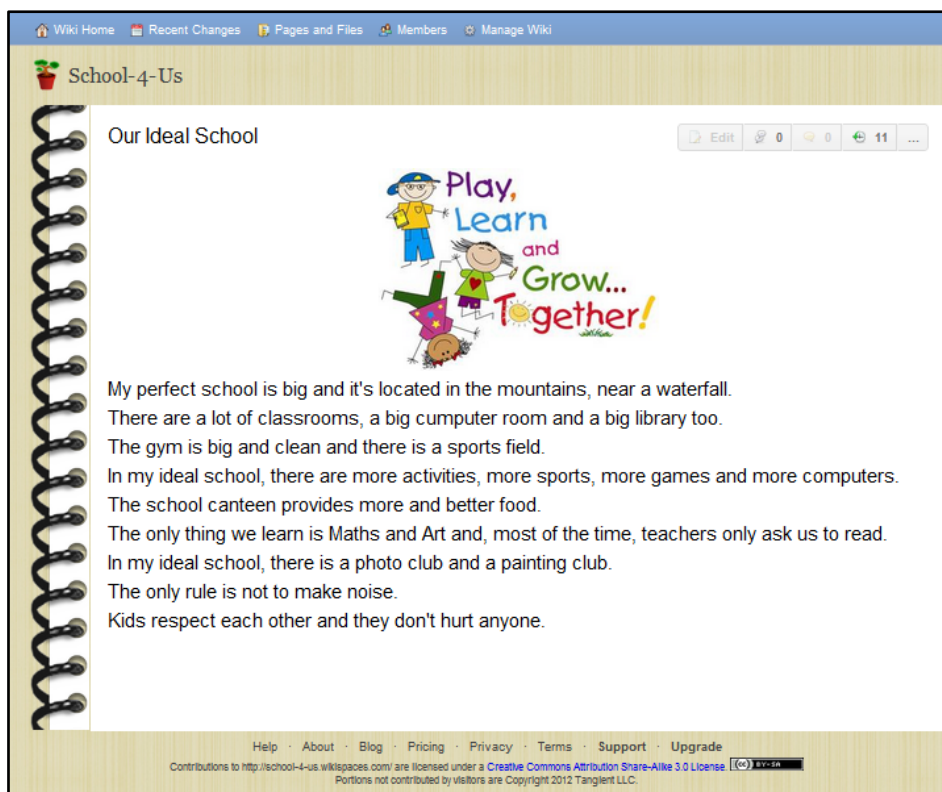
With the ideas posted on our *WallWisher*, **the whole class** is going to write a short essay about the ideal school...

Collaborative writing requires some attention...  
As you are going to write a text **with** your classmates, you need to:

- read what they have already written;
- add your idea(s) in a place where it makes sense;
- use linking words;
- avoid repetitions;
- check your grammar and spelling;
- read the part you have changed before leaving, to check if it is understandable.

1. Sign at <http://school-4-us.wikispaces.com>
2. Go to the last page of the wiki: "Our Ideal School".
3. Follow the procedures you're already familiar with to write down your idea(s).

**Figura C17:** Atividade 1.1 (11.<sup>a</sup> atividade do 1.<sup>o</sup> ciclo)



**Figura C18:** Atividade 1.11 depois de concluída

Friday, 4 May 2012

Activity 2. 1



There are many shops and public buildings in a town.

1. Make a list of those you can remember.
2. Think of a good definition for each shop or public building you listed.
3. Look for an image to illustrate each one.
4. Make a PowerPoint with this information.
5. Give it a title and save it as a PDF file.
6. Sign in at <http://www.slidesnack.com>
7. Follow the procedures to create a slidecast.
8. Pay attention to your teacher's instructions so she can publish your work.
9. Comment your classmates' slidecast.

In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial (in Portuguese) on how to use SlideSnack and create a slidecast.

**Figura C19:** Atividade 2.1 (1.<sup>a</sup> atividade do 2.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 4 May 2012

### Activity 2.2

Do you like shops?

I'm sure they're one of your favourite places in town!



1. Choose a shop.
2. Write a dialogue between you and the shop assistant.
3. Check your grammar and spelling using the resources available on the blog.
4. Log in at <http://www.xtranormal.com>
5. Create a movie.
6. Follow your teacher's instructions so she can publish your work.
7. Comment your classmates' movies.

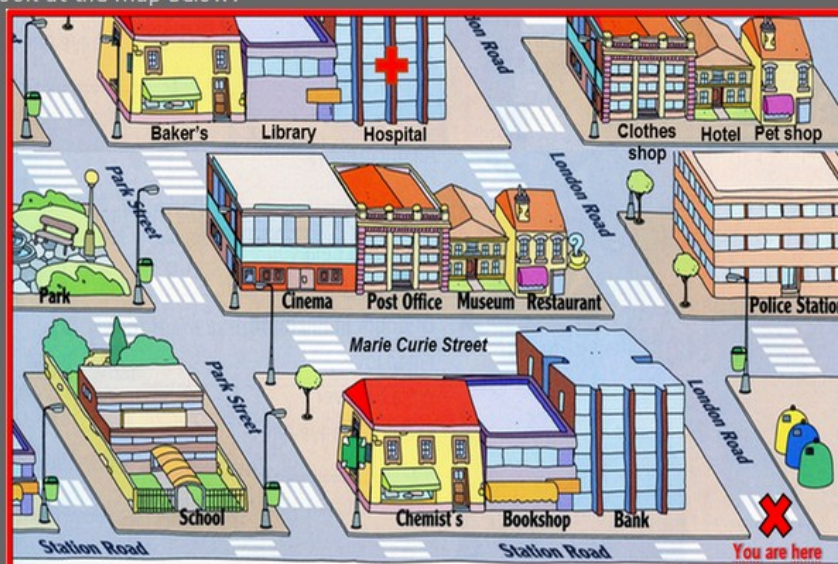
In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial (in Portuguese) on how to create a movie with Xtranormal.

**Figura C20:** Atividade 2.2 (2.<sup>a</sup> atividade do 2.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 4 May 2012

### Activity 2.3

Look at the map below:



1. Choose a place.
2. Give directions to get there, so your classmates can follow them and find it out.
3. Check your pronunciation using the resources available on the blog.



4. Use Vocaroo to record your voice.
5. Download it as a MP3 file and send it to your teacher so she can publish your work.

In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial (in Portuguese) on how to use Vocaroo.

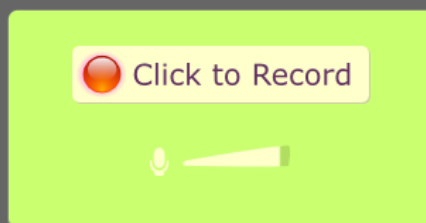


Figura C21: Atividade 2.3 (3.<sup>a</sup> atividade do 2.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 4 May 2012

#### Activity 2. 4

All the podcasts from previous activity are gathered here, in this [Glog](#).

1. Put on your earphones and listen carefully **to each** of your classmates.
2. Follow his / her directions.
3. Where are you?
4. Use the comments to write down the answer, for each of your classmates.








**Figura C22:** Atividade 2.4 (4.<sup>a</sup> atividade do 2.º ciclo)

Friday, 4 May 2012

Activity 2.5



The museum is in Marie Curie Street.  
Have you ever heard of Marie Curie? What do you know about her?  
What about the Lumière Brothers? Do you know anything about them?

Your classmate might have some information you need to complete their fact files...  
Interview him / her to get it.

1. Log in at <http://goanimate.com>
2. Choose a template and a character.
3. Record the interview.
4. Save it, give it a title and publish it.
5. Follow your teacher's instructions so she can publish your video.
6. Comment your classmates' video.

**Figura C23:** Atividade 2.5 (5.<sup>a</sup> atividade do 2.º ciclo)

Tuesday, 8 May 2012

Activity 2. 6



Now that you've learnt some facts about two famous inventors, choose another one and do a little research on him / her.

Search the web to find the following information:

1. A name
2. Date of Birth
3. Place of Birth
4. Nationality
5. Job
6. Why he / she was famous
7. Mention your source (use Bitly to shorten your URLs!)

Use your information to fill in the table on Google Docs, available at <http://bit.ly/HHTF5I>

You can find help on finding and evaluating websites [here](#).


You can also use [the worksheet](#) on websites evaluation already used in class.

Figura C24: Atividade 2.6 (6.<sup>a</sup> atividade do 2.<sup>o</sup> ciclo)

FAMOUS INVENTORS

Ficheiro Editar Ver Ajuda Apenas visualização

Entrar  
Comentários Partilhar



### Famous Inventors

Student's Name	Inventor's name	Date of Birth	Place of Birth	Nationality	Job	Famous for	Source (use Bitly)
Afonso	Alexander Bell						
Ana	Douglas Engelbart	January 30th, 1925	Portland, Oregon, USA	American	American inventor	the invention of the computer mouse, and the development of hypertext, networked computers, and precursors to graphical user interface	<a href="http://bit.ly/B4HDX">http://bit.ly/B4HDX</a>
André	Karl Benz	November 25, 1844	karlsruhe	German	engine designer and car engineer, generally		<a href="http://bit.ly/lpBdM">http://bit.ly/lpBdM</a>

Figura C25: Excerto da atividade 2.6 (6.<sup>a</sup> atividade do 2.<sup>o</sup> ciclo)

Tuesday, 8 May 2012

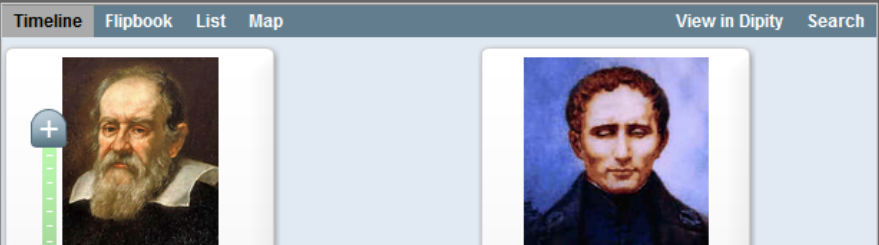
### Activity 2. 7

With the research done by the whole class we can now build a timeline together about FAMOUS INVENTORS!

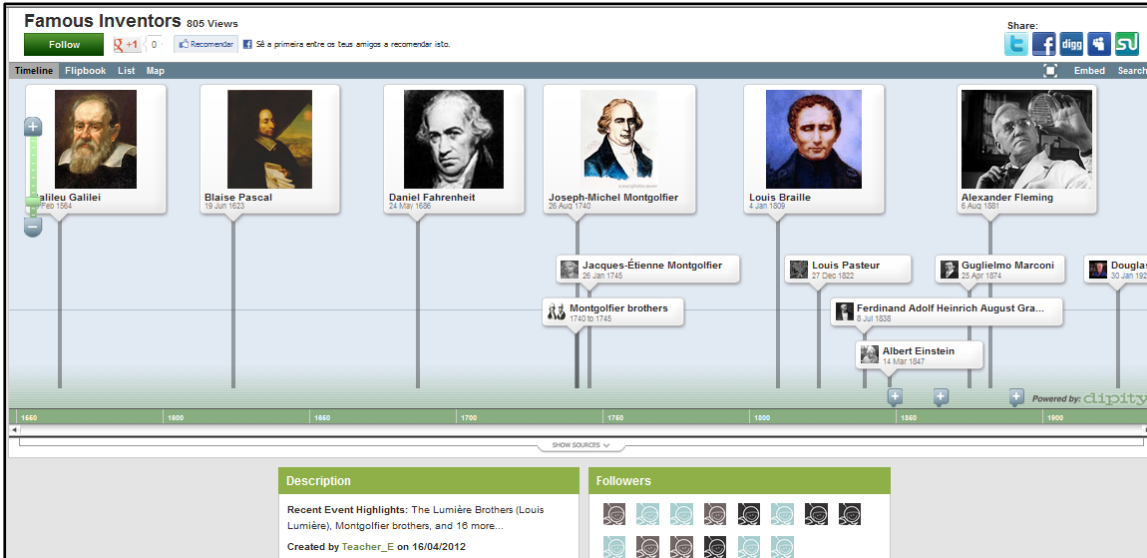
Use the information you found on your inventor to write a short text about him / her. (Don't forget that you have to use the Past Simple of the Verb To Be!)

1. Sign in at [http://www.dipity.com/Teacher\\_E/Famous-Inventors](http://www.dipity.com/Teacher_E/Famous-Inventors)
2. Add your inventor to the timeline. (The inventors we talked about in class are already there!)
3. Look for an image to illustrate your work.
4. Go to [YouTube](#), find a video about your inventor and add it too.
5. Take a look at your classmates' work!

In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial (in Portuguese) on how to use Dipity.



**Figura C26:** Atividade 2.7 (7.<sup>a</sup> atividade do 2.<sup>o</sup> ciclo)



**Famous Inventors** 805 Views

Follow +1 0 Recommendar Se a primeira entre os teus amigos a recomendar isto.

Timeline Flipbook List Map View in Dipity Search

Galileo Galilei 15 Jun 1564  
Blaise Pascal 19 Jun 1623  
Daniel Fahrenheit 24 Mar 1686  
Joseph-Michel Montgolfier 26 Aug 1733  
Jacques-Étienne Montgolfier 30 Jan 1745  
Montgolfier brothers 1745/6-1746  
Louis Braille 4 Jan 1809  
Louis Pasteur 27 Dec 1822  
Guglielmo Marconi 25 Apr 1874  
Alexander Fleming 8 Aug 1881  
Ferdinand Adolf Heinrich August Gra... 1740/6-1746  
Albert Einstein 14 Mar 1879  
Douglas 30 Jan 1925

1550 1600 1650 1700 1750 1800 1850 1900

Powered by: dipity

SHOW SOURCES

**Description**

Recent Event Highlights: The Lumière Brothers (Louis Lumière), Montgolfier brothers, and 16 more...

Created by Teacher\_E on 16/04/2012


**Followers**

**Figura C27:** Excerto da atividade 2.7 (7.<sup>a</sup> atividade do 2.<sup>o</sup> ciclo)

Tuesday, 22 May 2012

Activity 3. 1

**Summer is coming!**



What do you like about summer?

1. Make a list of your favourite summer activities.
2. Look for an image to illustrate each activity.
3. Label you image.
4. Sign in at <http://animoto.com>
5. Follow the procedures to create a short movie.
6. Pay attention to your teacher's instructions so she can publish your work.
7. Comment your classmates' movies.

In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial (in Portuguese) on how to use Animoto.

**Figura C28:** Atividade 3.1 (1.<sup>a</sup> atividade do 3.<sup>o</sup> ciclo)

Tuesday, 22 May 2012

Activity 3. 2



Summer is coming and I'm sure there are many activities you like doing in summer. And others that you probably don't...

Which summer activities do you like?  
Which don't you like?

1. Log in at <http://voki.com>
2. Create your avatar
3. Check your pronunciation using the resources available on the blog.
4. Record your likes and dislikes about summer activities
5. Follow your teacher's instructions so she can publish your work.
6. Comment your classmates' Vokis.

In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial (with Australian accent) on how to use Voki.

**Figura C29:** Atividade 3.2 (2.<sup>a</sup> atividade do 3.<sup>o</sup> ciclo)

Tuesday, 22 May 2012

Activity 3.3

The **Vengaboys** probably like going to the beach because they are going to pack their bags... and they're going to **Ibiza**!




They're going to have a party in the **Mediterranean Sea**!

1. Put on your earphones
2. Sign in at  
[http://www.lyricstraining.com/play/11934/vengaboys/were\\_going\\_to\\_ibiza](http://www.lyricstraining.com/play/11934/vengaboys/were_going_to_ibiza)
3. Listen carefully to the song in order to fill in the gaps
4. Share your score on Twitter

**Figura C30:** Atividade 3.3 (3.ª atividade do 3.º ciclo)

Vengaboys - We're Going To Ibiza!

English/United Kingdom Easy



00:03 / 03:09

Hello party people this is captain Kim .....

..... aboard Venga Airways

After take off we'll pump up ... sound .....

Time 01:00 Words 0/51 Skips 0

Withdraw Restart Help

Like 5 Send Tweet 2 +1 0

Twitter

**My Favourite Spot**

**CZequinha** I've got 85 points in this song in intermediate mode, do you think you can beat me?  
[lyricstraining.com/play/11934?mod...](http://lyricstraining.com/play/11934?mod...) via @lyricstraining  
 122 days ago · reply · retweet · favorite

**InesM6C** I've got 53 points in this song in intermediate mode, do you think you can beat me?  
[lyricstraining.com/play/11934?mod...](http://lyricstraining.com/play/11934?mod...) via @lyricstraining  
 122 days ago · reply · retweet · favorite

Join the conversation


**Figura C31:** Excertos da atividade 3.3 (3.ª atividade do 3.º ciclo)



Friday, 25 May 2012

Activity 3. 4

Did you know pictures can speak?



1. Log in at <http://www.fotobabble.com>

2. Choose a picture that illustrates your plans for next summer holidays.

3. Answer the questions your classmate is going to ask you about them.

4. Record the interview.

5. Give it a title and save it.

6. Follow your teacher's instructions so she can publish your interview.

7. Comment your classmates' work.

In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial on how to use Fotobabble.

**Figura C32** : Atividade 3.4 (4.<sup>a</sup> atividade do 3.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 25 May 2012

Activity 3. 5




1. Write a text to share your plans for next holidays.
  2. Look for images to illustrate it.
  3. Make a PowerPoint with this information.
  4. Give it a title and save it as a PDF file.
  5. Sign in at <http://www.flipsnack.com>
  6. Follow the procedures to create a flipping book.
  7. Pay attention to your teacher's instructions so she can publish your work.
  8. Comment your classmates' flipping books
- In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial on how to use FlipSnack.

**Figura C33:** Atividade 3.5 (5.<sup>a</sup> atividade do 3.º ciclo)

Friday, 25 May 2012

**Activity 3.6**

Some of your plans for next summer holidays probably include visiting a foreign country.



What do you know about other countries?  
Use the links given below to learn about some countries.

1. Check the link given to your group.
2. Sign in using your Scrible account
3. Read carefully each question.
4. Read the corresponding paragraph.
5. Use the resources available on Scrible to select the information required (that single information only!).
6. Stick a note, next to each question, with the correct full answer.
7. **Don't forget to save your work before leaving!**

Afonso, Rodrigo & Luís - **Australia**  
 Ana Rafaela & José Carlos - **New Zealand**  
 Diana & Inês M. - **Canada**  
 Daniel & Bruno - **United States of America**  
 José Maria & David - **Jamaica**  
 Ricardo & Inês C. - **South Africa**  
 Natanael & André - **India**  
 Tiago & Mariana - **United Kingdom**

In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial on how to use Scrible.

**Figura C34:** Atividade 3.6 (6.<sup>a</sup> atividade do 3.º ciclo)

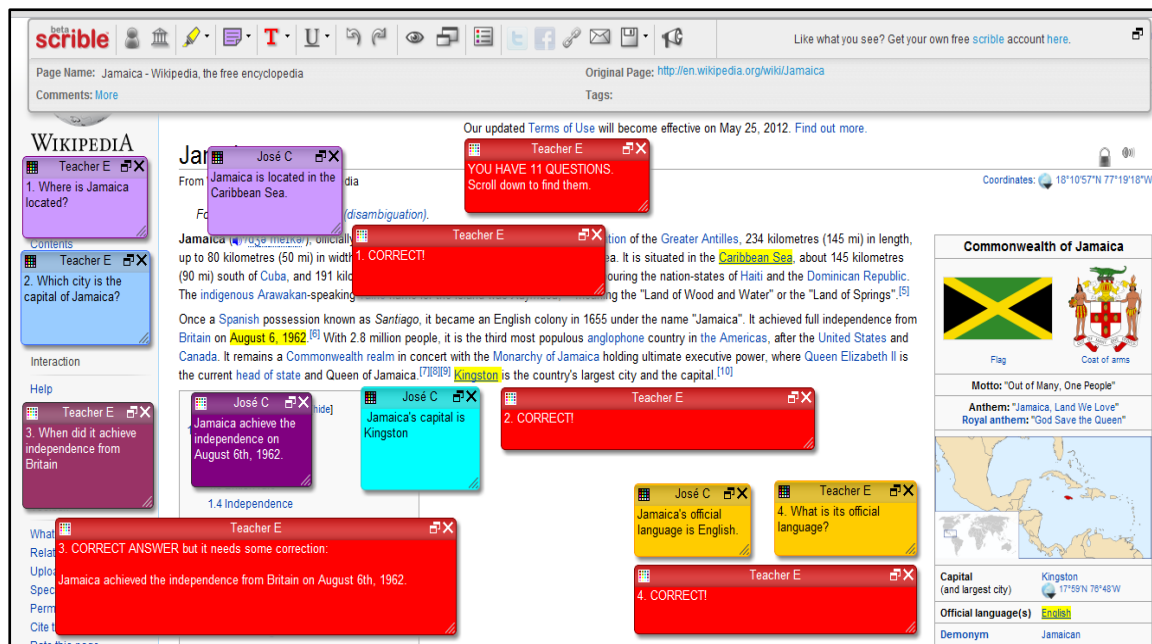


Figura C35: Excerto da atividade 3.6 (6.<sup>a</sup> atividade do 3.<sup>o</sup> ciclo)

Friday, 1 June 2012

### Activity 3. 7

**Visiting foreign countries** is a very interesting activity for summer holidays. With the answers you gave on previous activity, we are going to prepare a presentation about each of the given countries.

1. Log in at [http://prezi.com/9-pp6b32145q/edit/?auth\\_key=ae7hp5d&follow=l1odpakyvgtn](http://prezi.com/9-pp6b32145q/edit/?auth_key=ae7hp5d&follow=l1odpakyvgtn)
2. Use your answers from previous activity to add information.
3. Look for images to illustrate each part of your work.
4. Go to YouTube, find a video about the country you are presenting and add it too.
5. Don't forget to mention your source (use Bitly to shorten your URLs!)

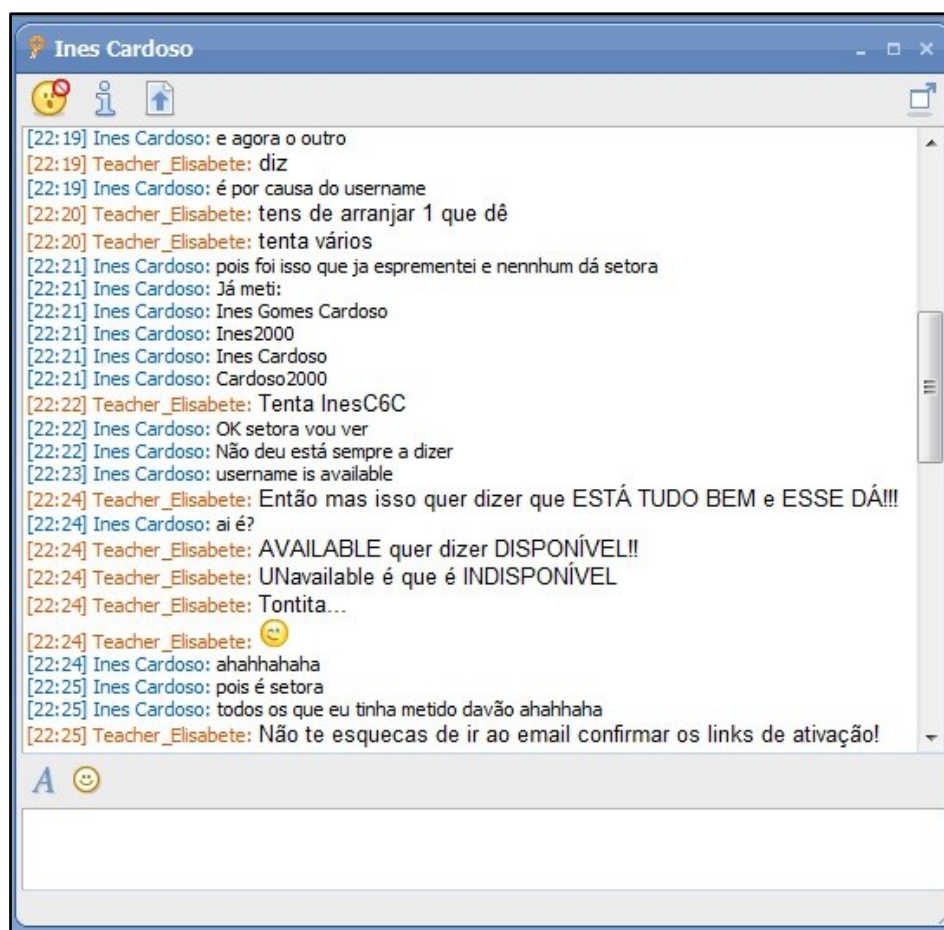
In case you need it, you can click [here](#) to watch a short tutorial on how to use Prezi.

## Visiting foreign countries (1)

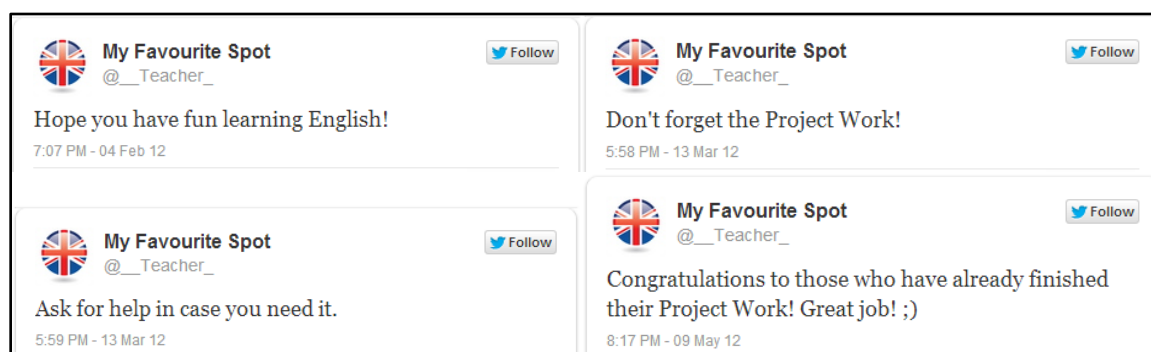
Canada | India | Jamaica | New Zealand | South Africa | United Kingdom | United States of America |

Figura C36: Atividade 3.7 (7.<sup>a</sup> atividade do 3.<sup>o</sup> ciclo)





**Figura C37:** Excerto de uma conversa em *Meebo Me*



**Figura C38:** Exemplos de utilização de Twitter no âmbito da dimensão social e de gestão



## ÍNDICE REMISSIVO

---

---

### A

ADDIE · 86, 147  
*Animoto* · 46, 122, 129, 130, 194, 195, 246, 253  
*Anmish* · 48, 100, 107, 108, 171, 174, 240, 251  
aplicar aptidões · 44, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 126  
aplicar aptidões genéricas · 44, 100, 102, 103, 104, 111, 115, 116, 122, 125, 126, 127  
aprender a aprender · 4, 28, 57, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 146, 148, 154, 156, 194, 195, 199, 243, 246, 251  
aprendizagens significativas · v, 3, 4, 7, 23, 67, 151, 155  
atividade colaborativa · 102, 111, 114, 124  
atividade participativa · 97, 103, 115, 116, 126, 127  
audiovisual · 8, 9, 10  
autonomia · v, xii, 4, 28, 36, 40, 59, 61, 67, 79, 85, 88, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 135, 144, 146, 147, 149, 151, 153, 154, 155, 170, 174, 177, 179, 184, 194, 195, 199, 240, 243, 246, 251, 252, 253

---

### B

biografia · 116, 190, 252  
Bitly · 53, 107, 108, 117, 119, 127, 128, 129, 177, 190, 204, 243, 251, 252, 253  
*Bitstrips* · 46, 83, 91, 105, 108, 240  
*Blogger* · 51, 72, 89, 148  
blogue · 46, 49, 50, 51, 52, 53, 72, 83, 84, 89, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 111, 113, 117, 120, 139, 148, 150, 155, 171, 172, 174, 177, 179, 187, 190, 195, 199, 240, 243, 250, 306  
*Bubbl.us* · 46, 97, 107, 108, 171, 172, 251

---

### C

*coaching* · 64, 65, 147  
competência linguística · 38  
competência pragmática · 39  
competência sociolinguística · 39  
competências chave · 19, 57, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 155, 240  
competências comunicativas · v, 3, 4, 5, 38, 42, 51, 67, 76, 87, 93, 95, 131, 132, 136, 151, 153, 155, 240

compreender relacionamentos · 44, 97, 98, 111, 112, 113, 122

compreensão escrita · 100, 115, 126, 127, 131, 136, 177, 199

compreensão oral · 55, 93, 99, 107, 113, 121, 123, 124, 131, 136, 153, 174, 195, 199, 246, 251, 253

computador · 8, 10, 15, 37, 47, 56, 58, 90, 92, 113, 116, 130, 133, 177, 179, 182, 184, 190, 195, 199, 246

comunicar com eficácia · 60, 96, 98, 99, 102, 103, 105, 111, 112, 114, 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 138, 153, 156, 251, 252, 253

criatividade · 28, 51, 57, 58, 60, 61, 87

---

## D

diálogo · 111

Dipity · 46, 114, 116, 119, 120, 190, 193, 252

---

## E

EAC · 10

encontrar e selecionar informação · 58, 60, 93, 96, 100, 115, 126, 136, 153, 156, 243, 251, 252, 253

entrevista · 101, 114, 124, 129, 177

envolvimento · v, 4, 35, 48, 52, 64, 67, 68, 69, 77, 85, 131, 132, 133, 134, 141, 142, 143, 144, 150, 151, 154, 155, 246

escrita partilhada · 104, 105, 179, 251

espírito colaborativo · v, 4, 51, 60, 61, 67, 79, 88, 89, 135, 146, 147, 151, 154, 155, 170, 240, 246

estilos de aprendizagem · 5, 21, 44, 72, 81, 84, 94, 95, 142, 143, 155, 166, 306, 307

expressão oral · 48, 52, 93, 120, 121, 130, 131, 153, 187, 240, 243, 246

---

## F

feedback · 9, 34, 48, 53, 54, 64, 65, 80, 141

ferramentas cognitivas · 7, 12, 18, 64, 90, 162

filme · 8, 111, 112, 116, 120, 122, 126, 130, 184, 190, 195, 199, 204, 243

flipped classrooms · 28, 109, 121, 154

FlipSnack · 50, 117, 125, 129, 130, 199, 253

Fotobabble · 48, 124, 129, 195, 199, 253

---

## G

GEA · 44, 81, 82, 84

Glogster · 46, 113, 117, 118, 119, 120, 128, 146, 190, 193, 199, 243, 252

glossário · 97, 172, 251

Go!Animate · 48, 102, 105, 107, 108, 114, 119, 120, 177, 187, 240, 251, 252

Google Docs · 30, 46, 81, 82, 111, 112, 115, 119, 120, 122, 124, 125, 129, 130, 184, 187, 190, 195, 199, 204, 252, 253

---

## H

hipermédia · 11

hipertexto · 11, 21, 49

---

## I

ILS · 44, 45, 84, 94, 170

inteligência coletiva · 22, 30

interação escrita · 96, 98, 99, 100, 102, 103, 111, 114, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 138

interação oral · 101, 114, 118, 124, 137, 138, 199

interesse · v, 4, 10, 11, 32, 52, 54, 55, 66, 67, 112, 131, 132, 133, 134, 141, 142, 143, 144, 151, 154, 155, 171, 174, 184, 187, 195

internet · 7, 12, 15, 18, 19, 23, 24, 26, 28, 34, 35, 36, 39, 41, 56, 58, 59, 60, 79, 89, 90, 92, 93, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 124, 125, 127, 130, 132, 145, 149, 160, 170, 184, 190, 194, 195, 199, 204, 240, 243, 246, 250, 251

---

**J**

*Jing* · 47, 110, 111, 112, 116, 119, 122, 129, 243, 252, 253

---

**L**

linguagem LOGO · 11

literacia digital · 5, 12, 57, 58, 59, 60, 72, 81, 84, 90, 169, 170, 220

livro digital · 117, 125, 190, 199

LSQ · 44, 84, 94, 142, 170, 306

*LyricsTraining* · 54, 123, 129, 130, 194, 195, 199, 253

---

**M**

mapa conceitual · 97, 251

*Meebo Me* · 53, 106, 108, 111, 113, 117, 118, 119, 125, 128, 141, 145, 149, 182, 184, 187, 190, 193, 195, 199, 204, 206, 243, 246, 325

memorizar informação · 43, 96, 97, 102, 111, 112, 114, 122

meta-aprendizagem · v, 2, 27, 87, 151, 155, 156

Metas de Aprendizagem · 14, 84, 87, 97, 106, 118, 128, 163, 250, 251, 252, 253

*modeling* · 49, 64, 65, 87, 95, 104, 109, 121, 147

modelo behaviorista · 10, 42, 43, 102, 111, 112, 114, 122, 251, 252, 253

modelo cognitivista · 30, 42, 44, 96, 111, 112, 113, 122, 251, 252, 253

modelo construtivista · 2, 11, 30, 42, 62, 86, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 147, 155

modelo socioconstrutivista · 2, 30, 97, 102, 104, 111, 114, 116, 124, 126, 127

motivação · 10, 29, 33, 34, 35, 44, 51, 52, 54, 62, 64, 66, 86, 89, 92, 141, 147, 148, 153, 154, 155, 187, 240, 243, 246

multimédia · 11, 15, 21, 40, 46, 47, 51

música · 46, 54, 91, 99, 107, 123, 124, 130, 174, 194, 195, 240, 246, 251, 253

---

**N**

nativo digital · 24

---

**P**

*Paint* · 122, 195

partilhar · 33, 47, 54, 56, 94, 96, 97, 100, 102, 103, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 184, 195, 199

pensamento criativo · 96, 103, 105, 111, 125, 251, 252, 253

pensamento crítico · 8, 31, 44, 51, 57, 58, 60, 61, 63, 77, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 144, 154, 155, 162, 251, 252, 253

pesquisa · 23, 26, 27, 53, 56, 60, 71, 75, 77, 89, 100, 101, 107, 115, 120, 130, 159, 170, 177, 190, 199, 243

pluralismo cultural e social · 60, 99, 112, 123, 124, 125, 126, 127, 251, 252, 253

podcast · 46, 47, 48

portefólio digital · 50, 155

*PowerPoint* · 22, 91, 110, 120, 125, 130, 184, 187, 199, 252

*Prezi* · 47, 127, 128, 129, 130, 199, 204, 246, 253

produção escrita · 40, 85, 96, 97, 103, 105, 111, 112, 116, 117, 122, 125, 126, 127, 137

produção oral · 48, 99, 105, 111, 113, 117, 123, 128, 136

proficiência · 83, 87, 91, 124, 152, 156, 170, 177, 179, 246

projektor multimédia · 15

PTE · 2, 13, 15, 16, 17, 18

---

**Q**

QR codes · 55, 56, 98, 174

quadro interativo · 15

*QuizSnack* · 47, 99, 107, 174, 251

## R

rádio · 8, 40, 47

resolução de problemas · 11, 28, 43, 57, 61, 62, 63, 65, 66, 79, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 123, 124, 126, 127, 129, 144, 146, 147, 154, 174, 177, 251, 252, 253

## S

sabedoria digital · 59, 156

scaffolding · 49, 54, 64, 65, 86, 88, 95, 109, 121, 147

Scribble · x, 56, 126, 128, 195, 199, 204, 253

segurança na internet · 60, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 112, 115, 124, 125, 132, 251, 252, 253

slidecast · 49, 51, 52, 102, 107, 110, 111, 179, 183, 184, 187

SlideSnack · 52, 103, 105, 107, 108, 110, 179, 184, 251, 252

## T

Tagxedo · 56, 96, 105, 107, 108, 172, 251

taxinomia de Reigeluth e Moore · 43, 86, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 126

TIC · 2, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 25, 29, 37, 40, 58, 61, 84, 87, 92, 141, 142, 153, 157, 159, 160, 162, 164, 250

timeline · 116, 190

trabalhar colaborativamente · 94, 97, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 116, 127, 147, 240

Twitter · 53, 54, 90, 106, 108, 118, 123, 128, 129, 150, 171, 195, 253, 325

## V

vocabulário · 38, 80, 87, 95, 96, 97, 98, 107, 110, 119, 121, 122, 129, 131, 138, 149, 172, 174, 184, 194, 195, 199, 240, 246, 252, 253

Vocaroo · 48, 112, 117, 118, 120, 187, 243, 252

Voki · 48, 123, 129, 130, 194, 195, 253

## W

WallWisher · 47, 103, 104, 105, 107, 108, 179, 251

Wayfinding · 27

web · 15, 20, 21, 24, 26, 33, 34, 36, 37, 44, 49, 50, 56, 81, 82, 84, 88, 93, 107, 109, 110, 117, 119, 126, 128, 129, 133, 146, 159, 170, 172, 174, 177, 179, 182, 183, 184, 187, 190, 194, 199, 204, 240, 243, 246

Web 2.0 · v, vii, ix, 2, 3, 4, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 48, 50, 51, 53, 67, 72, 79, 85, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 105, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 138, 140, 141, 143, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156

wiki · 49, 97, 104, 179

Wikispaces · 49, 107, 108, 171, 172, 251

Wordle · 56

World Wide Web · 1, 11, 90

## X

Xtranormal · 48, 112, 118, 120, 183, 184, 199, 243, 252

## Y

YouTube · 50, 54, 91, 99, 107, 116, 117, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 160, 174, 190, 195, 199, 204, 246, 251, 252, 253

## Z

Zona de Desenvolvimento Potencial · 65, 86, 95, 101, 110, 161, 194, 240, 243

